Educația XXI

Florea Voiculescu

Analiza resurse-nevoi și managementul strategic în învățământ

Aramis

Educația XXI

Florea Voiculescu

Analiza resurse-nevoi și managementul strategic în învățământ

ARAMIS

ANALIZA RESURSE-NEVOI
ŞI MANAGEMENTUL STRATEGIC
ÎN ÎNVĂŢĂMÂNT

Autor: Florea Voiculescu

Colecţia **Educaţia XXI** este coordonată ştiinţific
de prof. univ. dr. Ioan Cerghit

Redactor: Sorina Constantin; Corector: Carmen Stoica
Secretar tehnic de redacţie: Liviu Dobreanu
Secretar general de redacţie: Corina Tăbăraş
DTP: Irina Geambaşu; Coperta colecţiei: Cristina Dumitrescu
Ilustraţia copertei reproduce: Adoraţia Magilor, Muzeul Ermitage, Leningrad

ISBN: 973-679-039-8

Aramis Print s.r.l.
Redacţia şi sediul social:
B-dul. Metalurgiei nr. 32-44, cod 041833, sector 4, Bucureşti,
C.P. 82-38 tel. (021) 461.08.10; 461.08.14; 461.08.15
fax: (021) 461.08.09; 461.08.19
E-mail: office@edituraaramis.ro
office@megapress.ro
web: www. edituraaramis.ro
www. megapress.ro

Departamentul desfacere:
tel. (021) 461.08.08; 461.08.12; 461.08.13; 461.08.16.
fax (021) 461.08.09; 461.08.19.
E-mail: desfacere@edituraaramis.ro

Tipărit la MEGApress holdings s.a.

ARAMIS

Dedic această carte părinților mei,
Smaranda și Gheorghe Voiculescu.
Față de strădania lor anonimă,
această carte este foarte puțin.

Partea întâi

DETERMINAREA ŞI ANALIZA NEVOILOR DE EDUCAŢIE

Capitolul 1

PROBLEMA NEVOILOR DE EDUCAȚIE

Puncte de reper

Termenul de *nevoi de educație*, ca și *paradigma analizei de nevoi* au fost multă vreme cvasiabsente din limbajul pedagogic și din literatura de specialitate de la noi. Chiar și atunci când sintagma „nevoi de educație" a fost invocată (sau evocată), aceasta s-a făcut nu atât cu referire la realitatea dată a nevoilor de educație, ci mai degrabă din necesități teoretice sau/și ideologice, adică în contexte explicative (și justificative) pre-formulate din care nevoia de educație nu putea să lipsească fără ca argumentația să fie lacunară. Căci în educație și îndeosebi în proiectarea educației, instituționalizate și organizate la nivel de sistem, nimic nu se poate construi și nu poate convinge – și ne referim aici la tot ceea ce alcătuiește educația: scopuri, conținuturi, metode, forme de organizare, structura și funcționarea instituțiilor educative etc. – fără a răspunde mai întâi (și nu după) la întrebări cum sunt: **Pentru ce? Pentru cine? De ce așa și nu altfel? De ce atât și nu mai mult sau mai puțin? De ce acum și nu altădată?** etc.

De aceea, chiar și în lipsa unei analize explicite a realității nevoilor de educație, răspunsurile la întrebări precum cele menționate nu au lipsit și nu puteau să lipsească, ele fiind impuse de însăși *logica discursului pedagogic*, care este o logică a lui *trebuie*, dar a unui „trebuie" căruia fiecare autor, fiecare for de decizie și, în general, fiecare nouă concepție pedagogică tind să-i imprime statutul lui *„este necesar"*. A existat și există, se pare, o înțelegere implicită a situației că, în domeniul educației, proiectele de schimbare, de la cele mai simple până la teoriile pedagogice sau concepțiile de reformă sistemică, sunt susceptibile (inclusiv în sensul că pot fi bănuite) de arbitrariu și improvizație, de voluntarism sau, încă și mai mult, că pot reprezenta interesele unor grupuri de forțe și nu nevoile reale ale societății sau individului. Și atunci se apelează la nevoia de educație ca la un punct de reper obiectiv și impersonal, menit să confere girul necesității obiective proiectului sau teoriei pedagogice propuse.

Faptul că astfel de întrebări au primit totuși răspunsuri, uneori explicite, alteori implicite, dar întotdeauna *anumite* răspunsuri, nu înseamnă însă neapărat că răspunsurile date au exprimat *nevoi reale de educație* și nici că formularea lor ar echivala, în orice condiții, cu un *demers de analiză a nevoilor de educație*. Și aceasta întrucât nu este suficient să se afirme (sau chiar să se demonstreze) că o acțiune educativă, că un program, o instituție sau chiar un sistem de educație sunt necesare, nu este suficient nici chiar să se specifice nevoile efective, concrete care sunt vizate. Mult mai importante sunt răspunsurile la un alt gen de întrebări și, de fapt, de aici începe adevărata problemă

a nevoilor de educație și a încorporării analizei de nevoi în proiectele și strategiile privind educația: **Pe ce bază** și din ce sursă se extrag și se formulează nevoile de educație? **Cine, cum** și **în ce condiții** stabilește că nevoile de educație sunt, la un moment dat, acestea și **nu altele?** Cum se poate ști și cu ce certitudine că o anumită „necesitate obiectivă" definită și asumată ca nevoie de educație **este realmente o nevoie de educație și nu o iluzie, o invenție, o „viziune" personală sau** (de ce nu?) **o „manipulare"?** Ce raporturi există sau ar trebui stabilite între **nevoile de educație** și **scopurile educației?** Ce relații există sau ar trebui stabilite între nevoile de educație ale *societății* și nevoile de educație ale *individului*? etc. Abia aceste întrebări și posibilele lor răspunsuri alcătuiesc ceea ce vom încerca să conturăm drept **câmpul problematic al determinării și analizei nevoilor de educație,** ca bază a proiectării pedagogice și managementului strategic în învățământ. Or, acest câmp de probleme nu se putea impune decât în condițiile unor schimbări mult mai ample și mai profunde ale „câmpului social de forțe", implicând cel puțin schimbarea reală (și nu doar declarată) a statutului educației în raport cu societatea și în special cu economia, schimbarea statutului instituției școlare (și a managementului instituțional) în raport cu sistemul de învățământ și, nu în ultimul rând, schimbarea statutului profesorului și al instituției școlare în raport cu elevii și cu comunitatea socială. Numai un astfel de context face posibilă sau chiar impune o schimbare reală a statutului teoriei și cercetării pedagogice în raport cu practica școlară și în special cu managementul instituțional.

1.1. Nevoile de educație: realitate și concept

Semnele de întrebare ridicate în debutul acestui capitol au intenționat să sublinieze că problema nevoilor de educație, deși tot mai evidentă ca realitate, nu poate fi considerată pe deplin clarificată în datele ei esențiale și nici în ceea ce privește algoritmii de soluționare și tipurile de soluții ce pot fi date. Însuși conceptul de **nevoie de educație** nu are semnificații stabilizate și unanim acceptate. Au loc încă dispute și există încă multe semne de întrebare privind statutul nevoilor de educație în raport cu societatea și individul, privind relația dintre obiectiv și subiectiv, relația dintre necesitatea dată, izvorâtă din realitatea existentă și necesitatea anticipată, proiectată în virtutea unor scopuri sau a unui sistem de valori, relația dintre educația care succede, educația care precede și educația care prevede ș.a.m.d.

Este adevărat că în *Dicționarul de pedagogie* (1979), termenului de „nevoie de educație" i se alocă un scurt articol (semnat de Nicolae Vințanu) în care aceasta este definită drept „necesitate specifică omului – exprimată în același timp de societate – de formare și dezvoltare a indivizilor la nivelul acțiunii, gândirii și conviețuirii în societate", precizându-se că nevoia de educație „este cuprinsă între nevoile fundamentale ale omului" și că „este resimțită de om în raport cu condițiile sociale, gradul de civilizație și dezvoltarea sa ca subiect al istoriei" [58, pag. 303-304]. Dar această nominalizare a nevoii de educație printr-o definiție de dicționar – chiar dacă bine construită – nu a fost suficientă pentru a consacra un termen, un concept și mai ales o paradigmă, câtă vreme nici „filosofia" din a cărei perspectivă pedagogia și pedagogii abordau procesul educației, nici realitatea funcționării structurilor educative nu vizau (nu impuneau

sau nu permiteau) o analiză și un mod de proiectare, organizare și evaluare a educației în termenii **relației nevoi – resurse.**

Comentariu. Afirmațiile de mai înainte ar putea să apară ca hazardate, dacă le-am contrapune modul de funcționare a sistemului de învățământ românesc anterior lui 1989 și în special din perioada 1971-1980, când sistemul planificării unice a atins apogeul. Căci într-adevăr, conducerea planificată, unică și centralizată a învățământului, ca parte a planificării social-economice globale, avea în centrul ei nevoile sociale pe care învățământul trebuia să le acopere în fiecare perioadă (cincinal) prin structura și modul său de funcționare. S-ar putea afirma chiar că, dacă nevoile de educație s-au aflat vreodată în centrul proiectării unui sistem educativ, atunci aceasta a avut loc tocmai în sistemul de învățământ planificat și centralizat din România anilor 1970-1980.

Să fie oare așa? Apelăm, spre a formula un răspuns, la *Dicționarul de economie politică* (1974). Iată ce se scria relativ la *nevoile sociale* în acest Dicționar: *„Cunoașterea nevoilor sociale depinde de relațiile de producție existente. În capitalism, nevoile sociale nu pot fi cunoscute deplin pe ansamblul societății, proprietatea privată punând piedici în calea acestui proces. Societatea socialistă permite însă* ***determinarea în mod planificat*** *și la scara întregii țări a nevoilor sociale, asigurând, totodată, mijloacele pentru acoperirea lor [...]. Socialismul creează condiții pentru satisfacerea nevoilor materiale și spirituale ale întregului popor,* ***nevoi stabilite în mod rațional***" [57, pag. 511].

Am subliniat, în textul citat, câteva sintagme ilustrative pentru o anumită viziune asupra nevoilor sociale, viziune care încă mai persistă în unele abordări privind strategiile de dezvoltare socială și, în particular, în cele privind educația. În primul rând, sintagma *„determinarea în mod planificat a nevoilor sociale"*, tocmai pentru că suscită o serie de semne de întrebare: Este posibilă planificarea nevoilor sociale – care sunt în cele din urmă nevoi ale oamenilor – într-un mod similar cu planificarea producției de bunuri și servicii? Și dacă da, pe ce bază sunt planificate și cine stabilește care sunt aceste nevoi? De unde știm că nevoile planificate sunt cele reale și nu unele inventate în virtutea unei „viziuni" despre „ceea ce ar trebui să aibă nevoie oamenii"?

Cea de-a doua sintagmă, care întărește și clarifică sensul celei dintâi, este aceea de *„nevoi stabilite în mod rațional"*. Iată deci că nevoile „determinate în mod planificat" nu sunt de fapt nevoi studiate, dezvăluite ori prognozate prin analiza realității nevoilor umane, ci nevoi *stabilite* și încă nu oricum, ci *în mod rațional*. Dar cine și pe ce bază poate să stabilească limitele raționalității nevoilor umane? Chiar și cele mai elementare nevoi umane, cum este nevoia de hrană, înregistrează variații atât de mari încât cu greu se poate prestabili și planifica un „nivel rațional" (În ce ar putea fi măsurat acest nivel? În calorii? În kilograme? În sortimente alimentare?). Se poate stabili un standard „rațional" (de unde a derivat, de altfel, și termenul de „rație") la care omului concret *trebuie* să-i fie foame (sau trebuie să se simtă sătul)? Parafrazând o cunoscută

butadă, s-ar putea afirma că între „a mânca pentru a trăi" și „a trăi pentru a mânca" există tot atâtea trepte ale „nevoilor stabilite în mod rațional" câte există între „a ieși în stradă de foame" și „a merge la tratament pentru obezitate", iar evenimentele din Decembrie 1989 reprezintă, sub acest aspect, cea mai directă consecință a „nevoilor stabilite în mod rațional" și cel mai semnificativ test al valabilității concepției privind „determinarea în mod planificat a nevoilor sociale".

Dincolo însă de aparența anecdotică a acestor considerații, care par să nu aibă o legătură directă cu problema nevoilor de educație, concepția privind „determinarea planificată" și „stabilirea în mod rațional" a nevoilor sociale a avut aceleași consecințe în domeniul planificării învățământului, cu cele din domeniul social-economic (dacă nu chiar mai mari, ținând seama că efectele și „defectele" învățământului se propagă pe orizonturi mari de timp). Iar aceste consecințe au fost datorate tocmai faptului că analiza nevoilor reale de educație ale societății și indivizilor a fost substituită de „planificarea" și „stabilirea rațională" a unor nevoi conforme unui model imaginar care obliga realitatea să i se supună. În aceste condiții, planificarea învățământului – care este în mod incontestabil o funcție esențială a managementului eficient – nu a fost o planificare propriu-zisă, ci mai curând o proiecție imaginară care stabilea în amănunt ceea ce *trebuie* să se facă, fără a mai interoga și realitatea dacă ceea ce s-a stabilit că trebuie este realmente *necesar* și dacă este și *posibil*. Efectele unei astfel de concepții sunt numeroase și aproape că nu există domeniu al educației care să nu fi suportat consecințele negative ale planificării prin ignorarea realității nevoilor de educație. Astfel, în anii '80-'89, dar mai accentuat după 1985, inspectoratele școlare erau obligate (primiseră „indicația") să repartizeze cel puțin 90% din cifra globală de școlarizare în liceele industriale, agricole și de construcții, ceea ce a condus la situația ca majoritatea acestor licee să nu-și acopere numărul de locuri decât după 2-3 redistribuiri ale candidaților și uneori prin școlarizare „cu forța", în timp ce clasele teoretice înregistrau concurențe aberante (10–20 candidați/loc).

O situație analogă a existat și în învățământul superior, cu deosebirea că nu numai repartizarea pe profile, dar și cifra globală de școlarizare (foarte mică în raport cu solicitările) au condus la discrepanțe aberante între oferta sistemului și cererea reală de studii. Se ridică, în mod firesc, întrebarea: Care a fost nevoia reală de educație? Aceea „planificată" și stabilită „în mod rațional" de sistem ori aceea exprimată de cohorta de tineri absolvenți care luau cu asalt, sesiune după sesiune, instituțiile de învățământ superior (mai ales, tehnic) în vederea înscrierii și susținerii concursurilor de admitere? Și nu este, în mod evident, vorba de nevoi individuale sau microgrupale, ci de nevoi care, prin proporția de masă a acțiunii indivizilor, aveau caracterul incontestabil al unor nevoi sociale (căci dincolo de anumite limite, socialul nu mai poate fi suprapus sau contrapus individualului).

S-ar putea contraargumenta, desigur, că planificarea cifrei de școlarizare făcea parte dintr-o planificare mai generală, social-economică și ținea seama de

necesităţile pregătirii „forţei de muncă", aşa încât insatisfacţia de a nu putea urma şcoala dorită era un fel de preţ plătit pentru garantarea locului de muncă după absolvire. Argumentul s-ar susţine, dar cu două condiţii: structura planificată a forţei de muncă (a calificărilor) să fi corespuns nevoilor reale de funcţionare a economiei şi sectoarelor sociale, iar pe de altă parte, locul de muncă asigurat să fi îndeplinit un minimum de condiţii oferite celor ce-l ocupau. Nu ne propunem să aprofundăm aici aceste aspecte, dar credem că mai pot fi puse câteva întrebări: Avea economia României în mod real nevoie de o populaţie ocupată în proporţie de 90% în sectoarele direct productive? Şi dacă da, avea realmente capacitatea de a absorbi această populaţie fără o cădere drastică a productivităţii muncii sociale sau/şi fără o creştere forţată a producţiei la nivelul la care economia ar fi fost ameninţată cu epuizarea resurselor sau blocarea pieţei? Sub celălalt aspect, asigurarea locului de muncă trebuie privită nu ca un drept, benefic în esenţa lui, ci în contextul real în care s-a aplicat, ridicându-se cel puţin două întrebări: În ce măsură repartizarea **obligatorie** în producţie a absolvenţilor a anulat sau nu dreptul individului de a-şi alege locul de muncă, în ce măsură a fost sau nu o repartizare „forţată"? În ce măsură asigurarea locului de muncă (devenită obligaţie legală de a munci) a fost aplicată în avantajul sau în interesul absolvenţilor, sau a reprezentat o formă de control social subordonată intereselor statului?

1.1.1. Nevoia de educaţie şi condiţia schimbării

Am făcut aceste comentarii ceva mai ample pentru a evidenţia că problema analizei nevoilor de educaţie – ca atribut al managementului strategic – nu se poate pune în orice condiţii, ci numai în contextul unor schimbări radicale în modul de funcţionare a instituţiei educative şi a sistemului de învăţământ care să facă analiza de nevoi nu numai posibilă, dar şi necesară, să-i imprime caracterul unui *instrument* indispensabil al managementului educaţional atât la nivelul procesului de învăţământ, cât şi la nivelul instituţiei şcolare şi, mai departe, al sistemului educativ.

1. În primul rând, era şi este necesară o schimbare radicală a statutului instituţiei educative şi a concepţiei privind funcţiile sistemului educativ în cadrul societăţii reale, adică în raport cu indivizi concreţi, cu grupuri şi comunităţi sociale concrete, care se manifestă atât ca purtători reali ai propriilor nevoi de educaţie, cât şi ca susţinători şi beneficiari ai instituţiei educative. Această schimbare constă practic în a pune instituţia şcolară în *interacţiune directă cu mediul social* şi, pe plan global, în a pune sistemul de învăţământ în *interacţiune directă cu societatea reală, cu înţelesul de societate civilă.* Desigur, nu este vorba doar de o schimbare de strategie globală, declanşată şi susţinută pe cale legislativă şi administrativă de factorii de decizie macrosistemică – deşi în domeniul educaţiei opţiunea strategică are un rol deosebit de important – ci şi de o schimbare în plan real, produsă de mecanismele naturale de reglare şi autoreglare ale sistemului social şi, în cadrul lui, ale sistemului de educaţie. Iar aceste mecanisme „naturale" au fost deblocate şi vor fi puse în acţiune nu printr-o decizie oarecare, ci prin însuşi procesul general al democratizării vieţii sociale, proces care conduce, printre

altele, la creșterea presiunii sociale exercitate asupra instituției școlare și, prin însumare, asupra sistemului de învățământ în ansamblul său, de a se conforma și a răspunde mai direct așteptărilor populației. Sintetic, se poate afirma că *democratizarea vieții sociale și, în cadrul ei, democratizarea educației este factorul principal care impune fundamentarea proiectării pedagogice și acțiunii manageriale pe analiza nevoilor reale de educație ale populației.*

2. În al doilea rând și, de fapt, în strânsă legătură cu schimbările enunțate, o altă condiție care a impus și impune o nouă abordare a nevoilor de educație o constituie *mutațiile cantitative și structurale pe care le-au înregistrat nevoile de educație odată cu „descătușarea" lor de limitările sistemului anterior.* Atât cantitativ, cât și, mai ales, structural, evoluția nevoilor de educație a surprins nepregătit sistemul de învățământ existent și a impus readaptări foarte asemănătoare celor care au fost generate de mutațiile cererii și ofertei pe piața bunurilor economice. Consecințele acestor mutații în structura nevoilor de educație sunt multiple, dar două pot fi reținute ca semnificative pentru prezenta analiză:

a) o consecință este aceea că pentru prima dată a devenit evident în plan real (și nu numai în „teorie") că *nevoile umane, în general, și nevoile de educație, în particular, cresc și se diversifică în ritmuri mai mari decât resursele necesare satisfacerii lor*, așa încât, în orice moment, nu poate fi acoperită decât o parte a nevoilor, iar problema **care** nevoi vor fi luate în considerare și **cum** vor fi folosite resursele disponibile a devenit problema centrală a proiectării pedagogice și a managementului strategic al învățământului. Tendințele actuale sunt deja suficient de bine conturate pentru a permite să anticipăm că, în viitor, analiza educației în termeni de nevoi și resurse și, apoi, proiectarea, realizarea și evaluarea programelor și structurilor educative în condițiile unei relații dintre *nevoi mereu crescânde și resurse mereu limitate*, vor constitui demersuri decisive pentru calitatea și eficiența proceselor educative și pentru posibilitatea (capacitatea) sistemului și instituțiilor educative de a se adapta la dinamica vieții sociale, de a deveni un factor (și nu doar o consecință) al dezvoltării sociale.

b) cealaltă consecință a evoluției nevoilor de educație constă în aceea că, de asemenea, pentru prima dată în ultimele cinci decenii, monopolul învățământului de stat a fost „clătinat", prin apariția și dezvoltarea învățământului particular, paralel și în același context cauzal cu diversificarea structural/instituțională în însuși interiorul învățământului de stat, ceea ce a condus la *declanșarea competiției (concurenței) deschise între instituțiile de învățământ.* Acest cadru a generat nu numai un alt gen de raporturi între instituțiile de învățământ, dar *a impus și un alt gen de raporturi între fiecare instituție și „segmentul de cerere" pe care îl poate atrage, menține ori dezvolta, sau pe care îl poate pierde, tocmai în funcție de măsura în care reușește să-l cunoască și să i se adapteze.*

3. În al treilea rând, era și este încă necesară o schimbare de fond a concepției, a „filosofiei" și în cele din urmă a mentalității cu care proiectantul sau/și managerul unui

program, al unei instituții și chiar al unui sistem de educație – fie că este vorba de o persoană fizică (un specialist, un expert), fie că este vorba de un organism de decizie – abordează problema nevoilor de educație și a locului pe care analiza acestora trebuie să îl dețină în demersul proiectării/conducerii. Sintetic, această schimbare ar putea fi caracterizată prin *mai multul respect pe care trebuie să-l avem față de realitatea socială, față de mecanismele vieții reale, față de grupurile și indivizii (văzuți ca personalități), cărora programul, instituția sau sistemul de învățământ le sunt destinate.* În spiritul acestor considerații introductive, vom aborda, în cele ce urmează, principalele probleme privind definirea și analiza nevoilor de educație ca demersuri ale proiectării pedagogice și managementului strategic în învățământ.

1.1.2. Ce înseamnă a determina o nevoie de educație?

Dacă ar fi să respectăm o anumită logică a discursului științific, atunci ar trebui ca înainte de a continua analiza, să definim un concept al nevoilor de educație, care să fie ulterior proiectat pe realitatea nevoilor de educație, căruia să-i găsim, cu alte cuvinte, „referințele empirice". Preferăm însă un alt mod de abordare, unul inductiv și analitic, care dă întâietate *realului ontic* în raport cu realul „prins în concepte", în intenția de a sublinia că, înainte de toate, nevoile de educație *există* și trebuie determinate *așa cum sunt*, ignorând deocamdată ceea ce *credem că sunt*. Și aceasta întrucât problema nevoilor de educație nu constă în aceea că nu se știe ce sunt, ci în aceea că, știindu-se (prea bine) ce sunt, cunoașterea lor riscă să substituie realul cu „schemele mentale" și „credințele" despre ele. Problema nevoilor de educație, ca și a altor realități din zona socioumanului, este aceea a recunoașterii faptului că există un *referențial ontic,* independent de cunoștințele și voința analistului, căci, după cum sublinia P. Iluț, „fără admiterea unui *referențial ontic*, a ceva existent dincolo de gândul, de reprezentarea «despre», sunt imposibile cunoașterea și comunicarea" [92, pag. 10]. Încercăm să trimitem la acest referențial ontic tocmai prin întrebarea din titlul prezentului paragraf. Dacă vom înțelege ce înseamnă a determina o nevoie de educație, va fi mai ușor și mai convingător să definim ce este o nevoie de educație. Ce înseamnă deci a determina o nevoie de educație?

1. A determina o nevoie de educație înseamnă a răspunde la întrebarea *„pentru ce și pentru cine organizăm un anumit proces sau sistem educațional și de ce îl organizăm așa și nu altfel?"* Cu alte cuvinte, identificarea nevoilor de educație este demersul prin care stabilim care sunt cerințele, trebuințele, necesitățile care impun și justifică proiectarea și susținerea unui proces a unui program, a unei structuri sau instituții educaționale. A determina o nevoie de educație mai înseamnă, totodată, a răspunde la întrebarea *„ce probleme sociale rezolvă procesul sau sistemul educațional pe care îl proiectăm?"* Premisa în virtutea căreia proiectarea pedagogică și managementul educațional trebuie să se întemeieze pe analiza nevoilor de educație este aceea că:

Educația în ansamblul ei, ca și fiecare instituție, structură, program și acțiune educațională, funcționează în scopul satisfacerii anumitor nevoi și/sau al rezolvării anumitor probleme.

A organiza un proces sau un sistem educațional fără a-l orienta în mod explicit spre satisfacerea unor nevoi determinate înseamnă a-l plasa în sfera voluntarismului, a proiecției subiective aleatorii și, evident, a-l lipsi de raționalitate și de utilitate socială. Trebuie precizat că întrebarea „pentru ce organizăm un anumit proces sau sistem educațional" nu vizează problema scopurilor, deși, desigur, între planul nevoilor și cel al scopurilor educației există legături foarte strânse. Dar, faptul că o anumită acțiune educațională este ghidată de scopuri precis formulate nu înseamnă, prin el însuși, că acțiunea este și necesară. În timp ce scopul este o imagine, o proiecție sau o pre-figurare ce implică întotdeauna o parte de construcție subiectivă, inclusiv riscul erorii, *nevoia de educație este o realitate*, ea acționează ca un fapt, ca o situație dată ce se impune cu o anumită intensitate și o anumită urgență, independent de dorințele sau proiecțiile noastre subiective.

Nevoia de educație nu poate fi nici anulată, nici inventată, ea poate fi determinată, analizată și ulterior satisfăcută prin acțiuni organizate de la început în acest sens. Orientarea explicită spre satisfacerea unor nevoi și rezolvarea unor probleme este un atribut al acțiunii educaționale eficiente, care imprimă acesteia raționalitate, utilitate socială și justifică alocarea resurselor necesare realizării ei.

2. A determina o nevoie de educație înseamnă a răspunde nu numai la întrebarea „pentru ce organizăm un anumit proces sau sistem educațional", dar și la întrebarea *„de ce îl organizăm așa și nu altfel?"*. Cu alte cuvinte, rolul studierii nevoilor de educație nu se reduce la a da sens și a imprima utilitate socială acțiunilor educative, ci se extinde și asupra dimensiunilor, modului de organizare și conținutului proceselor sau sistemelor de educație ce se proiectează.

Rezultă că principalele elemente ce alcătuiesc un proces sau un sistem educațional – obiective, structură, conținut, metodologie, extindere, durată, costuri etc. – se stabilesc nu întâmplător și nici pe baza unor modele abstracte gata făcute, ci în funcție de volumul, structura, intensitatea și urgența nevoilor de educație pentru satisfacerea cărora procesul sau sistemul respectiv este organizat.

Analiza nevoilor de educație este *baza de plecare* în alegerea sau stabilirea scopului care va ghida acțiunea educativă, în definirea misiunii instituției educative și în dimensionarea resurselor ce vor fi alocate acesteia.

1.1.3. Ce sunt nevoile de educație?

Analizele și comentariile făcute până acum oferă deja o bază de orientare suficientă pentru conturarea semnificației nevoilor de educație, ca factor sau ca mobil al acțiunii educative și pentru relevarea genului de probleme pe care le vizează analiza nevoilor de educație, ca demers al proiectării pedagogice și al procesului managerial. S-au evidențiat, în acest sens, trei ipostaze ale nevoilor de educație, care pot fi luate și ca puncte de reper în elaborarea unui concept al nevoilor de educație:

a) în *plan existențial*, nevoile de educație apar ca *stări de necesitate obiectivă*, în sensul că sunt independente de opiniile și voința proiectantului (profesorului,

managerului), stări care acţionează ca factori actuali sau potenţiali de declanşare şi orientare a acţiunii educative şi care justifică (impun) alocarea resurselor necesare pentru susţinerea programelor, instituţiilor sau structurilor educative investite cu satisfacerea necesităţilor respective;

b) în *plan teoretico/metodologic*, nevoile de educaţie au statutul unor *premise*, al unor *argumente* sau *puncte de reper obiective* menite să scoată teoriile, strategiile sau metodele propuse din zona arbitrariului şi voluntarismului (sau cel puţin să creeze această impresie), să le dea deci girul obiectivităţii, al necesităţii, al concordanţei cu realitatea;

c) în *planul proiectării pedagogice şi al actului managerial*, nevoile de educaţie constituie *baza de plecare şi de orientare* în conceperea proiectului pedagogic sau planului managerial, iar analiza nevoilor de educaţie apare ca un *demers pragmatic* menit să imprime realism şi raţionalitate acţiunii educative şi să convingă (să impună) alocarea resurselor necesare acesteia.

Comentariu. Aceste trei ipostaze ale nevoilor de educaţie sunt atât de evidente încât ele se impun aproape de la sine şi sunt integrate aproape spontan în orice proiect pedagogic, în orice strategie şi concepţie privind educaţia şi parcă şi mai mult în proiectele şi strategiile de schimbare, de reformă. Astfel, modernizarea metodologiei didactice, restructurarea conţinuturilor, reconsiderarea relaţiei profesor-elevi, reaşezarea reţelei şcolare şi a treptelor de învăţământ şi multe alte proiecte sau teorii ale schimbării au fost şi sunt prezentate ca impuse de necesităţi obiective, fie prin invocarea mutaţiilor de context social, economic, ştiinţific (dinamica socială a profesiunilor, schimbările tehnologice, explozia informaţională etc.), fie prin invocarea necesităţilor interne, de ordin pedagogic şi psihologic, ale procesului de învăţământ (concordanţa cu mecanismele psihologice ale învăţării, accentuarea caracterului formativ şi creativ al învăţământului etc.). Mai recent, au fost aduse în discuţie nevoile de schimbare asociate integrării europene sau, mai larg, euroatlantice, care exprimă necesitatea „alinierii" sau, mai bine spus, a compatibilizării structurale a sistemului de învăţământ cu sistemele europene şi nord americane (şi nu numai). În paralel însă, s-au revigorat preocupările privind caracterul naţional al educaţiei, iar nevoia de păstrare, prin educaţie, a specificului naţional a fost şi este la baza unor alternative pedagogice mai mult sau mai puţin diferite de cele elaborate din perspectiva integrării.

În educaţie şi în pedagogie se întâmplă adesea ca aceeaşi realitate să fie invocată drept „bază obiectivă şi necesară" pentru proiecte diferite, uneori opuse sau chiar ca aceleaşi nevoi de educaţie, asupra cărora există un acord unanim, să fie prezentate drept argumente pentru alternative diferite ale schimbării (sau conservării). Aceasta explică, de altfel, disputele ce au avut loc pe marginea reformei: „să se facă, să nu se facă", „dacă mergem într-o direcţie corectă sau într-o direcţie greşită", „dacă este momentul potrivit sau nu" etc.

De aceea, clarificarea statutului nevoilor de educației și al analizei de nevoi în raport cu teoriile și strategiile privind învățământul, departe de a fi o problemă rezolvată, rămâne o problemă actuală și care se acutizează în perioadele de schimbare. Iar această clarificare presupune, ca pe o condiție minimală, să se facă o distincție netă între nevoile de educație, analizate și prezentate într-o formă explicită, pe de o parte și teoriile și respectiv strategiile elaborate în virtutea acestor nevoi, pe de altă parte. Această distincție ar avea menirea să facă evidentă și transparentă *opțiunea* care „leagă" anumite nevoi de o anumită strategie, evitându-se astfel confuzia, intenționată sau neintenționată, dar foarte riscantă, ce ar putea rezulta din substituirea sau identificarea nevoilor cu opțiunile, sau, cu alte cuvinte, din prezentarea ori mascarea opțiunilor (a dorințelor, a intereselor, a proiecțiilor subiective) sub „aura" necesității obiective. Iar de la această confuzie la a impune o anumită strategie drept singura valabilă și posibilă nu mai este decât un pas, iar dincolo de acest pas nu mai există decât teritoriul arbitrariului imprevizibil. (Căci, parafrazând un cunoscut principiu logic, dacă adevărul implică adevăr, iar falsul implică orice, atunci confuzia, care nu este nici adevăr, nici fals, nu poate implica decât o altă confuzie.)

1.2. Perspective de abordare a nevoilor de educație

Răspunsul la întrebarea **Ce sunt nevoile de educație?** nu se poate limita la prezentarea celor trei ipostaze ale nevoilor de educație, cu care am încheiat paragraful anterior, chiar dacă acestea rămân repere importante pentru specificarea nevoilor de educație. Mai trebuie abordate cel puțin două probleme:

- ***Care este originea nevoilor de educație?*** Dar nu în sensul general-filosofic (sub acest aspect, răspunsul poate fi foarte simplu: originea nevoilor de educație se află în însăși natura umană), ci într-un sens mult mai specific: *cum se constituie nevoile de educație în funcționarea reală și concretă a sistemelor sociale și de educație*?
- ***Cum se manifestă nevoile de educație*?**, în sensul de a desprinde acele caracteristici ale nevoilor de educație care le deosebesc de alte tipuri de nevoi, dar și în sensul de a sesiza modul în care nevoile de educație acționează la nivelul elevului, al profesorului, al managerului școlar, al instituției, până la nivelul sistemului de educație.

Răspunsurile la aceste întrebări ne vor permite să cunoaștem în ce măsură o anumită necesitate definită și asumată ca nevoie de educație este realmente o nevoie de educație și nu o necesitate „presupusă" sau „imaginată", mai mult sau mai puțin arbitrară și să distingem între nevoile de educație autentice și *falsele nevoi de educație*. Desigur, prin complexitatea lor, aceste întrebări nu pot primi răspunsuri complete într-un singur paragraf sau pe câteva pagini. Va fi necesar ca, într-un capitol distinct, să abordăm problema *tipologiei nevoilor de educație* și aceasta întrucât nici originile și nici modul de manifestare ale acestora nu sunt unice și omogene, ci diferite și diverse, iar de la o origine la alta se schimbă însuși conținutul, precum și caracterul modalităților de satisfacere. Ne propunem deocamdată să supunem atenției principalele

unghiuri de vedere din care pot fi definite și diagnosticate nevoile de educație, insistând în mod special asupra aspectelor care pot genera confuzii între nevoile de educație și alte categorii de nevoi sau între nevoile autentice și falsele nevoi.

1.2.1. Nevoile de educație ca nevoi sociale

În modul cel mai evident, nevoile de educație sunt nevoi sociale. Ele constituie expresia cerințelor pe care societatea le formulează față de sistemul educativ și, mai concret, pe care comunitatea socială le formulează față de instituția școlară. Chiar și atunci când atributul de „social" nu este explicit sau nu este specificat, sau când o anumită nevoie de educație este strict individuală, caracterul social este totuși prezent, măcar pentru faptul că nevoile de educație se satisfac într-un cadru social, iar satisfacerea lor are întotdeauna și o destinație socială. Caracterul social al nevoilor de educație se impune cu atât mai mult pentru sistemele instituționalizate de învățământ, organizate la scară socială (națională, statală), care în mod evident sunt instituite și finanțate pentru a satisface nevoile de educație ale comunității sociale în care și pentru care funcționează.

Dar tocmai caracterul social cvasigeneral al nevoilor de educație, constituit pe fondul unității indisociabile dintre educație și societate, reprezintă cauza celor mai multe neclarități (inclusiv erori) și motivul celor mai multe dispute în ceea ce privește diagnosticul nevoilor sociale ca nevoi de educație. În virtutea unui gen de implicație logică, se consideră deseori că dacă orice nevoie de educație are un caracter social, atunci orice nevoie socială ar trebui să aibă un caracter educativ, ar trebui, cu alte cuvinte, să fie transmisă sistemului educativ, obligat să se readapteze ori de câte ori apar nevoi sociale nesatisfăcute.

Consecințele unui astfel de raționament devin evidente dacă avem în vedere faptul că, în general, nevoile umane (de orice tip) sunt expresia unor deficite, a unor condiții nesatisfăcute, a unor discrepanțe între ceea ce este și ceea ce ar trebui să fie. Dintr-o astfel de perspectivă și în virtutea raționamentului mai sus menționat, ar rezulta că ori de câte ori societatea înregistrează, în funcționarea ei reală, deficite, dezechilibre, disfuncționalități în diferite sectoare, ar trebui schimbată și educația. Întrebarea care se pune este: *trebuie schimbată educația în funcție de nevoile sociale care nu i se adresează direct și în funcție de problemele care nu își au originea în funcționarea sistemului educativ însuși?* Dintr-o altă perspectivă, s-ar putea pune și alte probleme: dacă schimbarea educației este pusă în dependență de deficitele sau dezechilibrele sociale, nu există riscul ca ea să devină un factor de perpetuare a acestor dezechilibre? și nu există oare pericolul ca schimbarea educației să devină un substitut (un paleativ) al unor schimbări sociale mai profunde care ar putea fi susținute sau chiar declanșate prin educație, dar cu condiția ca educația să nu fie pusă în dependență de dezechilibrele actuale?

În acest sens, R. M. Gagné și L. J. Briggs atrag atenția că „O precauție în educație (...) este implicată de întrebarea: «*Dacă există o neconcordanță între educație și societate, care dintre ele trebuie să fie schimbată?*». Poate există în mod curent o tendință prea mare de a presupune că educația este vinovată de relele societății. În timp ce edu-

cația trebuie să caute în mod constant să se perfecționeze ca însăși, chiar fără presiune din partea societății (căreia îi aparține), *există multe rele actuale ale societății care sunt de atribuit mai degrabă guvernului și întreprinderilor particulare, decât educației* (...). În plus, trebuie reținut faptul că multe atitudini de bază se formează mai degrabă ca rezultat al influențelor familiei și comunității, decât ale școlii". Iar mai departe, autorii citați subliniază că: „Dacă nevoia noastră actuală este să construim o «societate mai bună» (oricum ar fi aceasta definită), este clar că educația trebuie să joace un rol major; dar este la fel de clar că *trebuie să muncim pentru perfecționarea multor altor instituții și practici ale societății*" (sublinierile ne aparțin) [74, pag. 243].

Confuzia între nevoile sociale – care pot și trebuie să fie rezolvate prin mijloace sociale – și nevoile sociale de educație – care pot și trebuie să fie acoperite de sistemul educativ), precum și tratarea nediferențiată a unor dezechilibre socio-economice drept nevoi de educație, deci care ar trebui asumate și acoperite de sistemul educativ, constituie una dintre cauzele cele mai frecvente ale distorsionării analizei nevoilor de educație și ale „forțării" sistemului educativ (a instituției școlare) de a se adapta unor nevoi care nu i se adresează direct sau pe care nu le poate satisface în condițiile date. Problema efectelor acestor confuzii este cu atât mai dificilă, dar și mai importantă, cu cât înseși confuziile de această factură sunt greu de sesizat și, mai ales, greu de demonstrat. Și aceasta întrucât este dificil, dacă nu imposibil, să se separe componenta socială din nevoile de educație și componenta educativă din nevoile sociale. Soluția este o analiză foarte atentă, diferențiată de la caz la caz, o analiză plasată întotdeauna în contextul concret al nevoilor cercetate și al posibilităților sistemului și instituției școlare de a le satisface. În acest sens, vom face în cele ce urmează succinte referiri la câteva situații semnificative în acest sens.

Comentariu. Una dintre ideile (sau, mai bine spus, „reprezentările sociale") atât de frecventă încât a dobândit aproape statutul unei certitudini, este aceea a *școlii care produce șomeri:* („șomajul cauzat de școală", „școala dezinteresată de faptul că absolvenții vor fi șomeri", „prea multe școli pentru câte locuri de muncă există") se ajunge în cele din urmă la convingerea că șomajul este, de fapt, un dezechilibru în planul nevoilor de educație (care au fost rău acoperite de sistemul de învățământ) și că, prin urmare, șomajul (cantitativ și structural) ar trebui să fie unul din factorii principali ai schimbării (de asemenea cantitativă și structurală) a sistemului de învățământ. Să fie oare așa? Este o astfel de abordare corectă și productivă?

Mai grav este că întâlnim asemenea înțelegere și la nivelul unor factori de decizie asupra rosturilor școlii românești. Astfel într-o emisiune televizată din decembrie 1999 în care se menționa cifra de 1,2 milioane reprezentând numărul de șomeri, din care 35% din rândul tinerilor un reprezentant al MEN vorbea despre necesitatea extinderii învățământului vocațional (profesional) ca soluție a diminuării fenomenului de șomaj în rândul tinerilor. În mod firesc, revenim cu întrebarea: **Este șomajul un indicator semnificativ al nevoilor de educație?** sau, în alți termeni: „Este șomajul expresia unor nevoi de educație care, asumate și acoperite în prezent, îl vor diminua în viitor?" În locul unor răspunsuri ime-

diate, ar fi mai potrivit să privim și dintr-o altă perspectivă datele menționate anterior. Astfel, ne putem întreba dacă cele 65 de procente de șomeri în vârstă de peste 40 de ani (scăzând cei 35% tinerii), formați de învățământul de acum 2-3 decenii, sunt cauzate de structura învățământului de *atunci*, ori de schimbările socio-economice de *astăzi*. Încă și mai importantă este o altă problemă și anume aceea dacă sistemul de învățământ de acum 2-3 decenii, de altfel foarte riguros planificat, **putea** *să știe* că produce absolvenți ce vor deveni „șomerii viitorului". Răspunsul nu poate să fie decât unul: în măsura în care planificarea ignora realitatea socială și îndeosebi realitatea nevoilor de educație, sistemul *nu putea să știe*. Altfel, ar fi avut destule semnale din partea „vieții reale", a „societății reale", că structura lui nu corespundea cu nevoile reale de educație, fiind aproape contrară acestora. Este cert că dacă sistemul de învățământ ar fi fost mai flexibil, mai dinamic și îndeosebi mai receptiv la nevoile reale de educație, șomajul de astăzi ar fi fost mai restrâns, măcar pentru faptul că un astfel de sistem de învățământ creează oameni mai dinamici, mai adaptabili, mai dispuși să-și schimbe locul de muncă sau chiar profesia. Șomajul apare în acest caz ca una dintre sancțiunile pe care realitatea socială, cu mecanismele ei de reglare și autoreglare, le aplică sistemelor de învățământ care o ignoră.

Revenind la cele 35 de procente de șomeri din rândul tinerilor, adică formați de învățământul ultimilor 5-7 ani, ne putem întreba *dacă această pondere a tinerilor a fost cauzată de structura învățământului, ori de modul de funcționare a economiei.* Răspunsul ar avea o importanță specială întrucât, în funcție de natura lui, s-ar putea ști mai bine ce anume trebuie schimbat, precum și dacă (și în ce limite) învățământul este „producător de șomeri" sau poate fi un factor de diminuare a șomajului. Să presupunem, în acest sens, că în urmă cu 5-7 ani, pe baza unor prognoze bine făcute, s-ar fi anticipat corect tendințele cantitative și structurale ale șomajului, iar învățământul și-ar fi adaptat dimensiunile și structura potrivit acestor prognoze. Întrebarea este: *am fi avut astăzi mai puțini șomeri?* Sau, în celălalt plan: *ar fi avut șomajul o altă structură pe vârste și profesiuni?* Luând în considerare evoluțiile din ultimii ani, în care șomajul, sub raport cantitativ global, a crescut în mod constant, este cert că învățământul nu putea oferi o soluție și că nu învățământul a fost factorul generator de șomaj.

Câtă vreme șomajul înregistrează, în mod constant, creșteri cantitative globale – creșteri care traduc de fapt o scădere absolută a capacității de absorbție a pieței muncii în raport cu oferta de muncă, ofertă care are dimensiuni absolute determinate demografic – învățământul *nu poate fi considerat drept cauză a șomajului și el nu trebuie pus nici în situația de efect al șomajului.* Pentru că în condițiile în care șomajul, sub raport cantitativ global, se menține constant (sau crește), singura soluție a învățământului ar fi reducerea absolută a numărului de absolvenți, adică neșcolarizarea, dincolo de învățământul general, a unui număr de elevi (studenți) egal cu numărul de absolvenți/șomeri „formați" de sistemul de învățământ. Este însă o astfel de soluție benefică? Este ea posibilă? Și, în cele din urmă, ar conduce o astfel de soluție la scăderea reală a numărului de șomeri? Răspunsurile sunt în mod evident negative. Și atunci, dacă se acceptă că numărul

de elevi și studenți nu trebuie să scadă (măcar pentru a ne înscrie în standardele europene minime), se ridică problema în ce domenii, în ce specializări și până la ce nivel de studii să fie formați elevii și studenții actuali, cunoscându-se că piața muncii nu va reuși (cel puțin pe termen scurt) să absoarbă toți absolvenții. Conform unei logici (prea) simple, s-ar putea spune că structura învățământului trebuie să fie inversul structurii șomajului, adică să producă mai mulți absolvenți în domeniile în care sunt mai puțini (sau nu sunt) șomeri și mai puțini absolvenți în domeniile cu rate înalte ale șomajului. Este însă aceasta cea mai bună soluție? Legile de funcționare a economiei reale atestă că, deseori, structura viitoare a șomajului (și, în general, structura viitoare a pieței muncii) evoluează în sensul că devine aproape inversul structurii actuale, așa încât semnalele actuale emise de piața muncii nu sunt întotdeauna semnificative pentru orientarea structurală a învățământului. De altfel, se poate spune că, în ultimii ani, învățământul a reacționat destul de corect la semnalele pieței muncii – vezi reducerea drastică a numărului de elevi și studenți din învățământul tehnic (liceal și superior) – fără ca aceasta să conducă la o diminuare evidentă a șomajului în rândul muncitorilor calificați și inginerilor (în special al celor legați de industrie).

O atenție specială merită și *ideea extinderii învățământului vocațional (profesional)*, ca mijloc de diminuare a șomajului în rândul tinerilor. Această idee este deseori invocată în contextul argumentelor care susțin că dezvoltarea învățământului vocațional (profesional) – adică a învățământului care produce direct, prin studii postgenerale, muncitori calificați – răspunde unei nevoi sociale de educație foarte acute și că ar fi o soluție foarte bună pentru nevoia integrării socio-profesionale a tinerilor. În principiu, o astfel de argumentație poate fi acceptată și pe alocuri ea s-a și confirmat. Se ridică însă problema dacă o eventuală extindere a învățământului vocațional ar răspunde unei cereri sociale reale de educație, mai exact, dacă ar exista suficienți „candidați" în rândul populației școlarizabile care să dorească să urmeze școala profesională. Luând în considerare situația că multe școli profesionale și licee industriale nu se bucură de un aflux prea mare de candidați (deseori nu își realizează cifrele de școlarizare), se poate afirma că cererea socială de educație exprimată de societatea reală nu concordă cu nevoia socială de educație definită de politica privind învățământul. Și atunci, se ridică întrebarea: *care trebuie să considerăm că este nevoia socială reală de educație: aceea formulată drept cerere de școlarizare de către indivizi, grupuri și comunități concrete, ori aceea formulată prin strategia privind învățământul în baza unor analize macrosistemice și a unor opțiuni de politică educativă sau/și social/economică?* Întrebarea nu are, cum ar părea, un caracter general ori conotații social/politice sau filosofice (deși nu le exclude), ci implicații directe pentru proiectantul sau managerul școlar. Și atunci, cum trebuie să procedeze directorul de școală atunci când se confruntă cu problema nerealizării planului de școlarizare? Să „convingă" populația școlară să se conformeze structurii stabilită de Minister sau Inspectoratul școlar, ori să modifice această structură în funcție de cererea efectivă exprimată de populația școlară? Dar dacă nu reușește să convingă populația ?

Problema definirii nevoilor de educație ca nevoi sociale nu poate fi corect rezolvată fără a se stabili, mai întâi, care este statutul nevoilor de educație și al analizei de nevoi în raport cu actul proiectării pedagogice și al managementului școlar. Din această perspectivă considerăm că sunt necesare următoarele precizări:

a. În primul rând, nevoia de educație ca nevoie socială este (și trebuie să fie considerată) doar aceea care este exprimată de *cineva*, adică o nevoie care există real sau potențial în indivizi, grupuri și comunități sociale concrete și care se manifestă prin opțiuni, aspirații și posibilități ale unor populații școlare (școlarizabile) reale, cu tot ceea ce poate să caracterizeze o populație concretă (tradiții, mentalități, reprezentări, posibilități materiale etc.). Cu alte cuvinte, o nevoie de educație este socială nu în sensul că ar fi exterioară indivizilor concreți sau că ar apărea ca o necesitate globală a unei societăți abstracte proiectată dincolo de realitatea existentă, ci în sensul că se constituie prin însumarea unor nevoi de educație resimțite de indivizi reali, a unor nevoi ce aparțin întotdeauna unor grupuri și comunități reale. Rezultă că nevoia de educație se manifestă ca o necesitate socială și trebuie considerată ca atare nu în sensul că este prestabilită de organisme macrosistemice în baza unor strategii sau politici educative, ci în sensul că izvorăște în mod „natural" din funcționarea reală a societății. Aceasta nu înseamnă că strategiile și politicile educative nu sunt posibile sau nu sunt necesare, ci doar că ele trebuie să succeadă, nu să preceadă, analizei nevoilor de educație și, mai ales, să nu se substituie acestei analize.

b. În al doilea rând, nu orice nevoie socială este și o nevoie de educație, ci doar acele nevoi care *se adresează direct sistemului educativ* și, mai precis, instituției școlare și care *pot fi acoperite prin mijloace educative*. Această precizare este deosebit de importantă întrucât, într-o abordare globală, nediferențiată, s-ar putea crede că orice nevoie socială (cu înțelesul că orice deficit, orice dezechilibru sau disfuncție socială) își are originea în educație și ar putea fi rezolvată prin educație. Căci, într-adevăr, dacă vom considera că întreaga societate este în cele din urmă produsul educației, atunci vom putea afirma că orice nevoie socială, cu accent pe sensul de „problemă socială", este cauzată și trebuie soluționată prin educație. Se intră însă, în acest fel, într-un cerc vicios al relației societate-educație, în care societatea apare ca efect al educației, iar educația, funcționând într-o societate pe care ea însăși a cauzat-o, devine efect al unor fenomene în raport cu care a fost și cauză, pentru ca în viitor educația-efect să devină educația-cauză ș.a.m.d.

Comentariu. Confuziile generate pe fondul acestui cerc vicios sunt mult mai directe și mai concrete decât ar părea la prima vedere, ele devenind chiar larg răspândite în variate medii sociale. Se consideră, de pildă, că o serie de probleme și fenomene sociale negative cum sunt delincvența juvenilă (și nu numai juvenilă), comportamentele „bizare sau excentrice", dezinteresul față de

muncă sau munca făcută pe principiul „merge și așa", grevele și chiar corupția și politicianismul sunt fenomene generate sau favorizate de sistemul educativ și care pot și trebuie să fie asumate ca nevoi de educație și ca puncte de reper pentru schimbarea sistemului educativ. Nu este atât de important dacă aceste reprezentări corespund sau nu unei înțelegeri corecte a interacțiunilor dintre societate și sistemul educativ, cât faptul că ele circulă ca atare, sunt integrate în construcții argumentative, substituindu-se unei analize valabile și acționând ca un ecran opac față de realitatea dată. Căci, în raport cu fiecare dintre fenomenele negative enumerate mai înainte, ne putem întreba: *sunt ele generate în principal de școală?, pot fi ele eliminate în principal cu mijloacele sistemului educativ?, reprezintă ele expresia unor nevoi de educație sau sunt de fapt consecința unor disfuncții sociale care nu numai că le generează, dar afectează însuși sistemul educativ?* Este cert că în fiecare dintre fenomenele enumerate există și o componentă educativă, dar această componentă nu acționează practic ca nevoie de educație, decât dacă fenomenele respective sunt conștientizate și „trăite" ca nevoi de educație de către grupurile și comunitățile în care fenomenele se manifestă și dacă aceste nevoi, odată asumate, sunt adresate direct instituției școlare. Este deci la fel de cert că:

Școala și, în general, sistemul educativ, nu-și pot asuma nevoi de educație pe care nimeni nu le resimte, care nu le sunt adresate în mod direct sau de a căror satisfacere nimeni nu este interesat.

Problema determinării nevoilor de educație ca nevoi sociale se ridică însă nu numai în legătură cu fenomene negative de genul celor enumerate mai sus, ci și în legătură cu orice fenomen social care implică, direct sau indirect, o problemă de educație. În acest sens, în comentariul anterior am făcut referire la fenomenul șomajului, arătând că acesta nu constituie, în orice condiții, un indicator semnificativ al nevoilor de formare profesională și nici nu poate fi considerat, în mod global, ca efect al unor nevoi de educație rău acoperite. Există însă și consecințe ale șomajului care îmbracă în mod explicit forma unor nevoi de educație. Este cazul *reconversiei profesionale*, ca soluție la problema șomajului, dar și ca modalitate prin care șomajul generează nevoi de educație explicite, pe care școala poate și trebuie să și le asume.

Dar modul în care s-au derulat programele de reconversie profesională nu face decât să confirme că transpunerea unor fenomene sociale, cum este și șomajul, în nevoi de educație explicite nu este un proces liniar, ci unul complex, și cu propriile reguli, care conduce la situația ca *structura nevoilor de educație constituită pe fondul unui fenomen social să nu reflecte direct structura fenomenului, ci multe alte variabile, între care cele subiective au o pondere însemnată.* Constatarea cea mai generală este aceea că la proporțiile actuale ale șomajului, dimensiunile programelor de reconversie au fost aproape nesemnificative și, probabil, contribuția lor la diminuarea șomajului a fost la fel de nesemnificativă. Și nu poate fi invocată, ca explicație pentru aceste situații, lipsa de fonduri, ținând seama de faptul că au existat finanțări puternice, atât interne cât și externe, pentru astfel de programe. Explicația se află în lipsa cererii reale de reconversie profesională atât din partea persoanelor vizate (a șomerilor) care nu resimt situația

de şomer ca pe o nevoie de recalificare, cât şi din partea agenţilor economici, care nu văd în reconversie o soluţie la problema încadrării/disponibilizării de personal. Există desigur şi împrejurări obiective în care anumite grupuri socio-profesionale nu au posibilitatea sau capacitatea de a urma un curs de recalificare. Dincolo însă de orice explicaţii, important este să reţinem că cererea de calificare şi recalificare, ca mod de manifestare a nevoilor de educaţie, generate pe fondul unui fenomen social (şomajul), este tipică pentru distincţia ce trebuie făcută între nevoile sociale (cum sunt, în cazul de faţă, nevoia de diminuare a şomajului, de asigurare a locurilor de muncă, de protecţie socială etc.) şi nevoile de educaţie, acestea din urmă desemnând doar *acea expresie a nevoilor sociale care se adresează explicit şi direct sistemului de învăţământ şi instituţiei şcolare şi care pot fi acoperite cu mijloacele educaţiei.*

c. În sfârşit, mai trebuie făcute câteva consideraţii referitoare la statutul nevoilor sociale de educaţie şi anume privind *relaţia resurse – nevoi.* Problema care se pune este următoarea: *dacă anumite nevoi sociale au conţinut educativ şi pot fi acoperite de sistemul educativ, dar societatea nu este dispusă sau nu este capabilă să aloce resursele necesare satisfacerii lor, atunci mai pot fi considerate nevoi de educaţie?* La prima analiză, răspunsul ar putea fi următorul: nevoile sociale şi, în particular, nevoile de educaţie există ca atare, în sensul că apariţia şi acţiunea lor nu sunt dependente de disponibilitatea resurselor necesare satisfacerii. Şi într-adevăr, există întotdeauna mai multe nevoi decât resurse, iar insuficienţa resurselor nu conduce neapărat la dispariţia nevoilor pentru care nu (mai) sunt resurse. Pe de altă parte însă, nevoile şi resursele nu sunt entităţi separate, ci alcătuiesc termenii unui raport de interdependenţă, de coevoluţie, aşa încât, deşi de regulă nevoile depăşesc resursele, ele nu apar şi nu acţionează independent de resursele disponibile. Nevoile, pe de o parte, „forţează" dezvoltarea resurselor şi folosirea lor mai eficientă, iar resursele, pe de altă parte, delimitează sfera necesităţilor care pot fi asumate ca nevoi. Rezultă că dacă o anumită necesitate nu este luată în calculul distribuirii resurselor, ea nu acţionează ca o nevoie propriu-zisă: fie că nu este resimţită ca nevoie, fie că există nevoi mai urgente sau alte opţiuni cu privire la prioritatea nevoilor. Iar acestă relaţie este cu atât mai importantă în cazul nevoilor de educaţie, care exprimă nu numai necesităţi obiective, dar şi opţiuni subiective (dorinţe, concepţii), al căror statut de nevoi este probat tocmai de alocarea resurselor.

Pentru domeniul educaţiei, cantitatea de resurse pe care societatea le alocă în mod real este indicatorul cel mai semnificativ al concepţiei privind importanţa educaţiei, al stadiului la care au ajuns nevoile sociale de educaţie şi al locului pe care acestea îl ocupă în ierarhia priorităţilor sociale.

Problema merită să fie supusă atenţiei pentru că prea frecvent sunt lansate idei generoase despre nevoia de educaţie a societăţii, despre rolul social major al educaţiei şi în special al şcolii, despre educaţie ca „prioritate naţională" etc., idei care nu depăşesc însă faza declarativă şi sunt „uitate" atunci când se face proiecţia distribuirii resurselor financiare şi materiale pentru susţinerea activităţilor sociale. Desigur, pro-

blema resurselor nu este simplă. Nici o societate nu dispune de suficiente resurse pentru *toate* nevoile pe care trebuie să le acopere. Repartizarea resurselor implică opțiuni și constrângeri, dar tocmai pentru că implică opțiuni și constrângeri trebuie explicitate nevoile pe care le vizează, iar această explicitare reflectă foarte bine nevoile asumate în mod real de societate, precum și locul acordat, în cadrul acestora, nevoilor de educație.

1.2.2. Nevoia de educație și modelul discrepanței

Un mod mai simplu și mai pragmatic de definire a nevoilor de educație este oferit de așa-numitul *model al discrepanței* (*Discrepancy Model*) propus de R. A. Kaufman (1972), care definește nevoia de educație drept rezultat al discrepanței (decalajului sau distanței) dintre o situație dorită și situația actuală. Acest model este dezvoltat și de alți autori. De pildă, J. McKinley (citat de L. D'Hainaut) include sistemul discrepanței (*Discrepancy Sistem*) printre modelele de diagnostic al nevoilor de educație „care exprimă ecarturile sistemelor sociale, când este vorba de a detecta *decalajul între starea reală a sistemului și starea dorită*" [55, pag. 72]. În același sens, R. M. Gagné și L. J. Briggs consideră că „deoarece ritmul schimbărilor în societate crește, frecvența revizuirii necesităților educaționale trebuie de asemenea să sporească, altfel decalajul dintre programa reală și cea necesară se va mări, în loc să se reducă. *Această discrepanță dintre ceea ce există și ceea ce este necesar, generează nevoia unui nou sistem instrucțional, sau cel puțin a unui sistem reproiectat*" [74, pag. 239], iar N. Lebrun și S. Berthelot definesc analiza de nevoi drept „un proces care permite colectarea datelor cele mai valide în scopul de a se putea măsura cu precizie *distanța care există între situația dorită și situația actuală*" [103, pag. 17]. Schematic, modelul discrepanței se prezintă astfel:

Situația dorită – Situația actuală = Nevoie

Modelul discrepanței a fost aplicat și s-a dezvoltat în principal pe terenul formării profesionale și al învățării industriale, ceea ce explică și valoarea practică a acestui model. Problema criteriilor pe baza cărora se definesc nevoile de educație nu mai apare ca o problemă de filosofie sau de politică a educației, ci ca o problemă aplicativă foarte specifică, ce se constituie (și se rezolvă) în contextul concret în care și pentru care se proiectează și se realizează un anumit proces de învățare (de formare). Astfel, în mediul industrial, analiza nevoilor de educație, privite ca nevoi specifice de formare, se realizează practic comparând sarcinile solicitate de un anumit loc de muncă sau de o anumită activitate cu competențele de care dispun persoanele care realizează sau vor realiza sarcinile respective. În cazul în care se constată un decalaj între lista sarcinilor (care definesc *situația dorită*) și performanțele actuale ale personalului (care definesc *situația actuală*), atunci acest decalaj indică apariția unei nevoi de educație și va face obiectul unui program de formare. Modelul discrepanței se întemeiază de fapt pe două premise:

a. în primul rând, pe premisa că, de cele mai multe ori, *nevoile de educație apar și se impun în contextul unor procese și structuri care funcționează de mai multă vreme.* Cu alte cuvinte, nevoile de educație apar rareori drept stări absolut inițiale în raport cu un anumit proces sau o anumită structură, ele apar cel mai frecvent ca *nevoi procesuale* sau ca nevoi corelate cu evoluția activităților în care și pentru care se realizează un anumit proces sau program de formare. Astfel, în mediul industrial, apariția unor noi sarcini sau a unor noi activități (profesiuni) generează o problemă de tipul: Ce lipsește unei persoane sau unui grup, sub raportul competenței și al performanțelor, pentru a exercita aceste sarcini sau activități? Soluția este echivalentă cu formularea nevoilor de educație (de formare). Lucrurile se prezintă în mod similar și în mediul școlar, în procesul de învățământ, întrucât și în acest cadru un sistem (un curs, o programă, un stagiu de formare) funcționează de mai multă vreme, iar nevoia de educație apare ca o nevoie procesuală ce însoțește evoluția sistemului. Astfel, nevoia de educație privind un anumit elev sau grup de elevi se manifestă cel mai frecvent ca expresie a decalajului (discrepanței) dintre exigențele sistemului (cursului, programei) și performanțele actuale ale elevului (grupului). Și în acest caz, a determina nevoia de educație înseamnă a răspunde la întrebarea: *ce lipsește elevului, sub aspectul competenței și performanțelor, pentru a atinge obiectivele sistemului (cursului, programei)?* Diferența reprezintă tocmai nevoia de educație asupra căreia va acționa procesul de învățământ.

b. în al doilea rând, modelul discrepanței se întemeiază pe premisa că *nevoile de educație se raportează întotdeauna la o situație actuală concretă*, care vizează indivizi concreți și activități concrete și apar ca rezultat al unor *deficite* pe care situația existentă le prezintă în raport cu o situație de referință definită, de asemenea, în mod concret și specific. În mod evident, modelul discrepanței este aplicabil numai dacă situațiile – cea actuală și cea de referință – sunt *comparabile* și numai dacă discrepanța cantitativă și structurală dintre ele nu depășește anumite limite, dincolo de care situația dorită devine fie irealizabilă, fie irelevantă pentru sensurile schimbării situației actuale.

1.2.2.1. Demersul analizei de discrepanță

Practic, definirea nevoilor de educație prin modelul discrepanței presupune trei operații succesive:

1. **Analiza și enunțarea situației dorite**, ceea ce înseamnă a stabili sarcinile efective cărora elevii, studenții și, în general, persoanele cuprinse în procesul de învățământ (de formare) vor trebui să le facă față după și ca urmare a procesului de învățământ. Această etapă echivalează cu ceea ce în psihologia învățării industriale și, în general, în psihologia programelor de formare profesională reprezintă *analiza de sarcini* (*tasks analysis*), adică un ansamblu de operații și tehnici prin care se identifică, se descriu și se sistematizează competențele (cunoștințele, deprinderile, capacitățile) necesare exercitării unei activități (profesiuni) și anume acelei activități sau profesiuni pentru

care se organizează procesul de învățământ și pe care vor trebui să le poată realiza absolvenții programului de formare. Este de remarcat deci că termenul de situație dorită nu are sensul de situație ideală ori de situație pre-figurată în virtutea unor scopuri generale, ci sensul de *situație necesară* unei destinații precise, precum și sensul de *situație de referință* în funcție de care se stabilesc obiectivele și conținutul procesului de învățământ și se evaluează rezultatele acestui proces. Este de remarcat, de asemenea, că analiza sarcinilor învățării nu este echivalentă cu definirea obiectivelor învățării, ea nu are caracterul unei operații „de cabinet" prin care se pre-formulează obiective în virtutea unor modele sau teorii, ci caracterul unei *investigații concrete* care *precede definirii obiectivelor*, al unei investigații efectuate asupra unor activități concrete și anume asupra acelor activități care constituie o *practicare*, în condiții reale, a performanțelor ce vor fi dobândite prin procesul de învățământ.

2. **Analiza și enunțarea situației actuale** constituie demersul prin care se stabilește *nivelul de start* sau *nivelul inițial* al cunoștințelor, deprinderilor și capacităților de care elevii dispun la începutul unui nou proces de învățământ (o nouă lecție, un nou capitol din programă, o nouă disciplină, un nou profil de învățământ, un nou program sau stagiu de formare etc.). Este evident că analiza și caracterizarea situației actuale nu vizează toate aspectele performanțelor inițiale ale elevilor, ci doar pe cele care sunt semnificative pentru sarcinile învățării specificate prin analiza situației dorite și care constituie condiții necesare pentru accesul elevilor la noul nivel al învățării. În cadrul modelului discrepanței, analiza situației actuale nu este un scop în sine, ci o operație destinată în mod explicit să marcheze distanța dintre ceea ce este și ceea ce trebuie să fie, să stabilească deci zona în care procesul de învățământ trebuie să acționeze pentru a atinge parametrii situației dorite.

3. **Compararea celor două situații** este demersul prin care se stabilește discrepanța dintre situația dorită și situația actuală, ceea ce echivalează de fapt cu definirea nevoilor de educație. Această comparare este posibilă și relevantă numai dacă, prin modul în care s-au efectuat cele două operații anterioare, s-au obținut date comparabile și reciproc semnificative. Compararea celor două situații nu este o operație pur statistică, ci are caracterul unei *analize de conținut* în urma căreia să poată fi puse în evidență nevoile specifice de educație pe care noul proces de învățământ trebuie să le acopere. Comparația ar trebui să pună în evidență cel puțin trei aspecte ale distanței dintre situația vizată și situația actuală:

a) să evidențieze cunoștințele, deprinderile și capacitățile care, deși sunt specificate printre parametrii situației dorite, sunt stăpânite de elevi la un nivel cantitativ și calitativ suficient și nu mai trebuie reluate în noul proces de învățământ;

b) să evidențieze cunoștințele, deprinderile și capacitățile care nu sunt specificate printre parametrii situației dorite, dar care sunt absolut necesare ca premise logice și psihologice ale învățării în cadrul noului proces de învățământ. Din această categorie fac parte:

- cunoștințele, deprinderile și capacitățile care ar fi trebuit să fie stăpânite de elevi (au făcut obiectul unor procese de învățământ anterioare), dar care în prezent se dovedesc afi lacunare, imprecise și nu oferă o bază suficientă pentru continuarea, pe o treaptă mai înaltă, a procesului de învățământ sau

pentru un nou proces de învățământ. În acest caz, se definește o nevoie specială de educație și anume *nevoia de recuperare*, care va face obiectul unu program de învățare special;

- cunoștințele, deprinderile și capacitățile care nu au fost învățate în procese de învățământ anterioare și nici nu sunt stăpânite de elevi, dar sunt necesare pentru a avea acces la noua secvență de învățământ. Și în acest caz, se definește o nevoie specială de educație și anume *nevoia de pre-învățare* sau de pregătire a învățării (de exemplu, anul pregătitor pentru studenții străini care nu cunosc suficient limba română).

c) să evidențieze cunoștințele, deprinderile și capacitățile noi, care alcătuiesc situația dorită și care vor face obiectul principal al noului proces de învățământ.

1.2.2.2. Condițiile de aplicabilitate a modelului discrepanței

Modelul discrepanței poartă amprenta climatului în care a fost aplicat, iar acest climat este cel al mediului industrial, al proiectării programelor de pregătire profesională și al aplicării metodelor de psihologie a învățării în formarea inițială și continuă a personalului calificat. În acest mediu, nevoile de educație au apărut nu ca necesități de ordin general, rezultând din idealuri sau scopuri preformulate, ci sub forma unor cerințe specifice ale activității sau profesiunii pentru care se pregătesc cei care învață. Nota distinctivă a acestui climat este dată de două atribute corelate: *eficiența* și *aplicabilitatea*, ambele determinate foarte precis: nu o eficiență generală stabilită după criterii pedagogico-filosofice, ci o eficiență riguros determinată (și impusă) în termenii raporturilor costuri/rezultate și calitate/preț; nu o aplicabilitate difuză, raportată la un viitor nedefinit sau la condiții nedefinite, ci o aplicabilitate cu adresă precisă, în condiții și la termene de scadență specificate, adică o aplicabilitate verificată și verificabilă. Într-un astfel de climat, nevoile de educație îmbracă adesea forma concretă a *caietului de sarcini* pe care finanțatorul programului de formare îl transmite proiectantului, managerului sau instituției școlare și pe baza căruia decide alocarea fondurilor și evaluează rezultatele programului de formare.

Desigur, mediul școlar nu reproduce și nici nu trebuie să reproducă punct cu punct caracteristicile mediului industrial, după cum educația școlară nu se subordonează acelorași obiective și reguli cu cele ale formării profesionale. Cu toate acestea, unele dintre elementele modelului discrepanței și, împreună cu ele, unele caracteristici ale climatului în care se proiectează și se pun în practică programele de formare profesională pot fi preluate și adaptate în educația școlară, cu efecte benefice îndeosebi în ceea ce privește *rigoarea* și *disciplina profesională* cu care trebuie proiectat, realizat și evaluat procesul de învățământ. Pentru ca modelul discrepanței să poată fi aplicat în determinarea nevoilor de educație în mediul școlar trebuie însă întrunite câteva condiții, în lipsa cărora aplicarea modelului rămâne formală și inutilă. Trebuie deci să ne asigurăm mai întâi că aceste condiții sunt îndeplinite și abia apoi să aplicăm analiza de discrepanță.

1. Prima și cea mai importantă condiție de aplicare a modelului discrepanței este ca *procesul de învățământ să aibă o destinație precisă* sau să i se stabilească o astfel de destinație. Sensul acestei destinații este acela de *finalitate a rezultatelor* procesului de învățământ, ceea ce se cuprinde în răspunsul la întrebările *Pentru ce se învață* anumite cunoștințe, deprinderi și capacități? Răspunsul constă în enumerarea activităților concrete în care rezultatele își dovedesc eficiența și în care elevul va „utiliza" cele învățate. (Firește, scopurile nu sunt excluse dintre elementele de proiectare a procesului de învățământ, numai că stabilirea lor este ulterioară analizei activităților pentru care se învață). Cu alte cuvinte, analiza de discrepanță impune o succesiune de operații care începe cu a stabili *pentru ce se învață*, continuă cu a preciza *cine învață* și abia în al treilea rând se stabilește *ce se învață* (obiective, conținuturi) și *cum* va fi organizat procesul învățării (metode, tehnici). În concluzie, a stabili destinația precisă a unui proces de învățământ înseamnă a preciza activitățile reale în care rezultatele acestui proces sunt necesare, în care sunt aplicate și verificate.

Comentariu. De exemplu, profesorul de matematică poate stabili drept destinație a predării/învățării matematicii dobândirea de către elevi a acelor cunoștințe care le sunt necesare în învățarea aplicațiilor de matematică la fizică, chimie, economie sau la disciplinele tehnice. În acest caz, va analiza aplicațiile respective, stabilind sarcinile învățării matematicii din această perspectivă, va compara situația actuală a pregătirii elevilor în raport cu aceste sarcini și va determina, pe această cale, nevoile de educație pe care le va acoperi prin procesul de învățământ la disciplina matematică. În mod similar, profesorul de limba engleză poate stabili drept destinație precisă a predării/învățării acestei discipline dobândirea de către elevi a competențelor lingvistice în domeniul (profilul, specializarea) în care se pregătesc, determinarea nevoilor de educație efectuându-se prin analiza limbajului de specialitate și a cerințelor de comunicare în limba engleză în domeniul respectiv.

Desigur, în funcție de condițiile concrete, se poate decide asupra multor altor finalități precise ale procesului de învățământ. O destinație precisă foarte importantă a procesului de învățământ o constituie examenele și concursurile școlare (de admitere, de absolvire sau de parcurs), care oferă o bază semnificativă de analiză a sarcinilor învățării, de comparare cu situația existentă a pregătirii elevilor și de definire a unor nevoi de educație cu o importanță adaptativă deosebit de mare pentru elevi (dar și pentru instituția școlară). Pe măsură ce procesul de învățământ se apropie de finalul unor cicluri (trepte) de școlarizare, iar perspectiva integrării școlare și îndeosebi socio-profesionale a viitorilor absolvenți este mai apropiată, destinația procesului de învățământ trebuie orientată tot mai precis spre cerințele acestei integrări. În acest caz, *analiza „locului de muncă"*, a cerințelor exercitării profesiunii, a solicitărilor adaptative cărora elevii (absolvenții) vor trebui să le facă față, trebuie considerate drept puncte de reper decisive pentru determinarea și analiza nevoilor de educație.

2. O altă condiție a aplicării modelului discrepanței în mediul școlar este *stabilirea precisă a elevului sau grupului de elevi pentru care se determină nevoile de educație.* Modelul discrepanței nu poate opera cu „elevi abstracți", cu modele sau cu prototipuri de elevi definite global și (atenție!) *nu poate opera cu elevi necunoscuți*. De aceea, în modelul discrepanței un loc central îl ocupă conceptul de *populație-țintă* sau *public-țintă* (*public cible, target public*), concept preluat nu întâmplător din marketing, unde adaptarea ofertei la cerere și a cererii la ofertă nu sunt posibile fără cunoașterea publicului țintă căruia i se adresează un anumit produs sau serviciu. Publicul-țintă îl reprezintă elevii, studenții și, în general, persoanele cărora li se adresează un anumit proces de învățământ, un anumit program (proiect) de formare sau o anumită instituție școlară. *Publicul-țintă este întotdeauna concret determinabil, el este alcătuit din indivizi și grupuri reale și despre care proiectantul sau managerul poate obține informații directe* (prin observație, interviuri, chestionare, teste etc.). Atunci când, în cadrul modelului discrepanței, se compară situația dorită cu situația actuală, aceasta din urmă se referă întotdeauna la un public-țintă determinat, pe care se efectuează analiza factuală, așa încât nevoile de educație identificate se referă la o populație pe care s-a făcut analiza. Problema este în ce măsură proiectantul – profesorul sau managerul – poate să determine, în sensul să pre-stabilească sau să controleze, caracteristicile publicului-țintă. Se pot întâlni, sub acest aspect, două situații:

a) o situație este aceea în care *publicul-țintă este pre-determinat și se constituie pe criterii independente de controlul proiectantului.* Cazul tipic este cel al programelor de formare realizate prin contract, în care beneficiarul (finanțatorul) stabilește *cui* se adresează programul și uneori chiar *cine* va fi cuprins în program. Situații similare apar însă și în modul de constituire a clasei I în învățământul primar, uneori a clasei a V-a în învățământul gimnazial și în orice alte situații în care publicul-țintă nu este pre-selectat pe baza unor caracteristici stabilite (impuse) de organizatorul procesului de învățământ. În aceste împrejurări, analiza publicului-țintă urmărește *adaptarea procesului de învățământ la caracteristicile date ale publicului-țintă.*

b) o altă situație este aceea în care *publicul-țintă este pre-selectat în funcție de caracteristicile necesare procesului de învățământ* (programului de formare, instituției școlare). Cazul tipic este cel al concursurilor de admitere într-un anumit nivel sau într-o anumită instituție de învățământ, când proiectantul (profesorul sau managerul) are posibilitatea să controleze, într-o anumită măsură, caracteristicile publicului-țintă. Situații similare apar ori de câte ori publicul-țintă potențial este necunoscut. În aceste împrejurări, analiza și pre-selecția urmăresc *adaptarea publicului-țintă la exigențele procesului de învățământ (ale instituției școlare).*

În oricare dintre situațiile de mai sus, analiza publicului-țintă se impune ca o operație absolut necesară în determinarea nevoilor specifice de educație, care va fi urmată de readaptări, prin compromisuri reciproce, pe de o parte prin acomodarea exigențelor procesului de învățământ la caracteristicile (posibilitățile) publicului-țintă, pe de altă parte prin aducerea publicului-țintă la nivelul exigențelor procesului de învățământ.

3. A treia condiție de aplicabilitate a modelului discrepanței în mediul școlar se referă la *modul de organizare a procesului de învățământ*. Datorită faptului că modelul discrepanței presupune sesizarea secvențială, din etapă în etapă, a distanțelor dintre ceea ce este și ceea ce trebuie să fie, aplicarea lui presupune organizarea procesului de învățământ în *unități* sau *dispozitive* coerente și relativ de sine stătătoare, care să poată fi alocate nevoilor de educație identificate în fiecare etapă. O astfel de organizare a procesului de învățământ este sintetizată în conceptul de *program/proiect de formare*, cu diferite variante: program de studii, proiect pedagogic, program de inițiere, de reconversie, de recuperare etc. Este semnificativ, în acest sens, că mai recent nu se mai vorbește de o pedagogie generală a procesului de învățământ, ci de o *pedagogie a programelor de formare*, de pedagogia proiectelor, de managementul proiectelor pedagogice ș.a.m.d. Un program de formare sau de studii este un ansamblu unitar de obiective, conținuturi și metode, cu o durată determinată, cu beneficiari cunoscuți și care conduce la dobândirea unor competențe anterior specificate.

Comentariu. Astfel, profesorul care constată că, la un moment dat, apar discrepanțe între obiectivele programei și nivelul real de pregătire a elevilor, analizează aceste discrepanțe, formulează nevoile de educație și proiectează un program de formare ce se adresează explicit acestor nevoi. Unitatea minimală a unui astfel de program ar putea fi *lecția* (cursul, seminarul), dar în mod obișnuit o lecție este prea puțin pentru a fi definită ca un program de formare de sine stătător. În practică, un nou program de formare este alcătuit din cel puțin un *sistem de lecții*, iar, în funcție de sensul discrepanței dintre situația necesară și situația existentă, acest program poate fi unul de recuperare, dacă discrepanța este negativă, sau un program de formare specială pentru performanțe superioare, dacă discrepanța este pozitivă ori dacă programul își propune obiective de această natură (de pildă, pregătirea pentru o olimpiadă școlară). Și mai frecvent încă, termenul de program de formare (de studii) este folosit cu referire la programul predării/învățării unei anumite discipline și, mai general, la programul de studii care conduce la o anumită calificare și la o anumită diplomă (de bacalaureat, de licență).

Organizarea procesului de învățământ pe programe sau proiecte răspunde necesității de a imprima procesului de învățământ destinații precise, de a se stabili relații directe între nevoi și resurse și, în general, de a înscrie activitatea profesorului și a instituției școlare în termenii echilibrului dintre necesar și posibil. Elaborarea unui program sau proiect inversează oarecum algoritmul clasic al proiectării pedagogice, în sensul că nu se mai începe cu stabilirea obiectivelor și a conținuturilor, ci cu precizarea elementelor de destinație, de finalitate a procesului de învățământ, a cadrului concret și a constrângerilor care, în mod obiectiv, acționează asupra procesului de învățământ. Astfel, elaborarea unui program sau proiect presupune, mai întâi, precizarea următoarelor elemente:

- care sunt nevoile de educație pe care le vizează;
- care este populația-țintă căreia i se adresează;

- care sunt beneficiarii programului;
- care sunt costurile acceptabile și, în legătura cu ele, care sunt resursele disponibile și, prin urmare, care vor fi durata și extinderea programului.

Abia după precizarea acestor elemente și în limitele impuse de ele se definesc obiectivele, se selectează conținuturile și se aleg metodele și modul de organizare ale procesului de formare.

1.2.3. Nevoile de educație și scopurile educației

După cum arătam la începutul acestui capitol, atunci când analizăm o nevoie de educație răspundem de fapt la întrebarea: *pentru ce și pentru cine organizăm un anumit proces sau sistem educațional și de ce îl organizăm așa și nu altfel?* Totodată, subliniam că această întrebare nu vizează problema scopurilor educației, ci problema *caracterului necesar al acțiunii educaționale*, evidențiind în context că necesitatea unei acțiuni nu ține de scopurile care o ghidează (deși nu le exclude), ci de măsura în care răspunde nevoilor reale de educație.

Faptul că o anumită acțiune educațională este ghidată de scopuri explicit formulate nu înseamnă, prin el însuși, că acțiunea este și necesară. Caracterul necesar al acțiunii educaționale rezultă nu din relația cu scopurile, ci din relația cu realitatea nevoilor de educație.

Afirmațiile de mai sus pot să pară ca excesiv de categorice, dar intenția lor este tocmai aceea de a accentua necesitatea analizei sistematice a scopurilor educației, a evaluării acestora din perspectiva corespondenței cu nevoile reale ale societății, ale grupurilor și indivizilor. Căci, după cum scrie L. D'Hainaut, „în epoca noastră, în care se confruntă mii de curente filosofice, religioase și politice, când lucrul cel mai evident este pus sub semnul întrebării în fiecare zi, când sistemele de valori se confruntă, dar se și întrepătrund prin contaminare, în materie de educație nu se mai produce nici un progres de la sine – în consecință, *cercetarea sistematică este strict necesară* pentru a releva voința și intențiile celor care au dreptul, autoritatea sau puterea de a determina destinația și scopurile educației și de *a fixa punctul de echilibru sau de compromis între idealul educativ cel mai înalt și constrângerile realității*" [55, pag. 107].

Desigur, scopurile educației nu sunt, în principiu, separate sau opuse în raport cu nevoile de educație ale oamenilor. Dimpotrivă, în procesul real de formulare a scopurilor educației acestea cristalizează în bună măsură nevoile de educație pe care societatea și le asumă la un moment dat și pe care își propune să le satisfacă prin sistemul educativ. Dar scopurile nu sunt (și nici nu pot fi) întotdeauna și integral expresia nevoilor de educație existente. Cu atât mai mult, scopurile nu sunt (nu pot fi) cu certitudine expresia corectă a nevoilor potențiale de educație. Iar această „problemă a scopurilor" nu ține neapărat de o „lacună a cunoașterii", ci de însuși statutul ontologic al scopurilor atunci când acestea vizează educația. Scopurile sunt *proiecții* care implică *prognoze* ce pot fi confirmate sau infirmate de evoluțiile ulterioare ale societății și sistemului educativ. Scopurile sunt, totodată, expresia unor *dorințe*, a unei *voințe* și a unor *valori* care se pot impune nu numai pe calea adevărului și corectitudinii, dar și prin alte

mijloace, așa încât relația dintre scopurile educației și nevoile reale de educație ale societății (și indivizilor) nu este o relație de corespondență strictă, ci o relație probabilă care poate să se manifeste într-o gamă variată de ipostaze, de la scopurile în deplin acord cu nevoile reale de educație, până la scopurile partizane, arbitrare, inclusiv aberante (dar nu neapărat și irealizabile).

Comentariu. În cazul scopurilor foarte generale, cu caracter de *idealuri educative*, distanța (ontologică și temporală) față de realitate este uneori atât de mare încât evoluțiile ulterioare nici nu mai pot măcar să le confirme sau să le infirme, prezentul real fiind *altceva*, iar uneori *cu totul altceva*, decât imaginea proiectată a acestui „prezent“ la momentul (și de la înălțimea) formulării scopurilor (idealurilor). Sub acest aspect, istoria pedagogiei oferă numeroase exemple de scopuri, modele sau teorii pedagogice care fie că s-au perimat (au fost „uitate“ de istoria reală) înainte de a fi aplicate, fie că a trebuit să fie schimbate tocmai pentru că au fost aplicate. Este cert că, pe lângă factorii sociali generali care influențează educația, distanța dintre scopurile definite în mod formal și nevoile reale de educație a constituit și constituie cauza principală a schimbării în materie de scopuri și modele pedagogice. Destinul școlii, al educației, ca și al pedagogiei (ca știință) depind nu de raportarea la un viitor nedefinit sau la modele abstracte, ci de confruntarea cu societatea reală și cu nevoile ei ce se cer acoperite într-un timp accesibil indivizilor concreți.

Dacă, după cum scria J. Naisbitt, „modalitatea cea mai sigură de a anticipa viitorul este înțelegerea prezentului“ [119, pag. 27], atunci, în materie de educație (și nu numai), această înțelegere a prezentului trebuie să fie una activă și constructivă, o înțelegere care să împlinească prezentul, care *să nu-l sacrifice* pentru un viitor mereu amânat. Or, prezentul este realitatea vie a societății, a grupurilor, a indivizilor, cu bunele și relele ei, și nu un model ipotetic care să poată fi permanent „experimentat“ sau „manipulat“ în virtutea unor ipoteze care nu vor fi niciodată confirmate (sau infirmate).

În domeniul educației, nevoia de a înțelege și respecta prezentul este la fel de importantă ca nevoia de a proiecta viitorul.

Și aceasta întrucât educația este prin natura ei prospectivă, de unde și riscul ca permanenta orientare spre viitor să „uite“ prezentul și să-l „paseze“ mereu spre un viitor mai mult sau mai puțin nedefinit. Scopurile conferă educației caracterul ei prognostic și prospectiv („educația care prevede și educația care precede“, după cum scria E. Faure [70, pag. 54]). Nevoile de educație și fundamentarea educației pe analiza de nevoi conferă educației caracterul ei necesar și rațional, menținând scopurile sau cel puțin o parte a acestora în relație directă cu ceea ce este necesar și posibil, la un moment dat, în domeniul educației.

1. Necesitatea de a distinge între scopurile educației și nevoile de educație rezultă în primul rând dintr-o *cerință elementară de ordin metodologic*: cerința de a deosebi între două realități care au statut ontologic diferit. Astfel, în timp ce scopul reprezintă

„un *model proiectiv*, o *anticipare ideală*, un *imperativ* care se cere înfăptuit" (conform *Dicționarului de pedagogie*, 1979), nevoile de educație constituie o realitate existențială care se impune, la un moment dat, ca un *factor obiectiv* de care proiectantul, profesorul, managerul de la toate nivelurile trebuie să țină seama pentru a imprima eficiență, raționalitate și utilitate acțiunii educaționale și pentru a face ca, în cele din urmă, înseși scopurile să devină realizabile.

Prin urmare, *pentru ca un anumit scop să exprime o necesitate, el trebuie pus în relație directă cu realitatea concretă a educației, cu indivizii, grupurile și contextul social care alcătuiesc, la un moment dat, câmpul real (și nu imaginar) de desfășurare a acțiunii educaționale.* Cu alte cuvinte, scopurile, oricât de generale și de îndepărtate ar fi, trebuie ca în permanență „să fie aduse la zi", să fie confruntate cu realitatea nevoilor de educație, să fie evaluate și, dacă este cazul, reformulate. Aceasta presupune să ne întrebăm *ce* și *cât* a fost realizat din scopurile preformulate și care este distanța cantitativă și calitativă (de sens) între realizările anticipate prin scopuri și realizările care s-au produs în afara sau/și împotriva scopurilor. Analiza nevoilor de educație are, în acest sens, menirea de a garanta un minimum de convergență și continuitate între ceea ce *este* și ceea ce *trebuie* să fie, între ceea ce realmente trebuie și ceea ce *credem că trebuie* și, desigur, între ceea ce trebuie și ceea ce *este posibil* să se realizeze.

2. Necesitatea de a distinge între scopuri și nevoi rezultă însă și dintr-o *cerință de ordin practic* impusă de faptul că, în plan real, raporturile dintre scopurile educației și nevoile de educație nu sunt întotdeauna foarte clare. Scopurile sunt formulate deseori ca nevoi de educație, iar nevoile, ca scopuri. Unele scopuri, dintre cele definite în mod oficial (instituțional), pot să devină, prin impunerea lor repetată, nevoi de educație de un tip special – nevoia indivizilor și grupurilor de a se subordona spre a se integra, de a accepta ceea ce li se impune pentru a face ceea ce doresc – nevoi care dispar sau își schimbă sensul deîndată ce „presiunea instituțională" încetează.

Relația dintre ceea ce este și ceea ce trebuie înfăptuit în educație nu este una liniară. Scopurile nu sunt proiecții neutre, ci purtătoare de interese, atitudini, concepții, valori care nu sunt însă întotdeauna transparente. Deținătorii puterii tind să-și impună opțiunile de politică educativă, adică propriile scopuri, drept expresii ale necesității obiective, drept „imperative majore". După cum scria G. De Landsheere, „filosofii și oamenii politici au atribuit întotdeauna obiective educației" [49, pag. 7]. Sistemele de învățământ funcționează în baza unor scopuri instituționalizate, dependente la rândul lor de cadrul socio-politic, pe care le difuzează cu titlu obligatoriu în structura sistemului, în organizarea și conținutul procesului de învățământ.

De altă parte, comunitățile, grupurile și indivizii au propriile scopuri, rezultând din nevoi și aspirații specifice, care pot fi mai mult sau mai puțin concordante (sau neconcordante) cu scopurile sistemice. Când nevoile de educație individuale, grupale sau comunitare sunt ignorate de sistemul de învățământ, acestea tind să îmbrace forma unor scopuri implicite, neformulate sau nedeclarate ca scopuri, dar ghidând în fapt acțiunea actorilor implicați în procesul de învățământ (profesori, elevi, părinți). Tocmai această realitate complexă, în care scopurile coexistă cu nevoile, se întrepătrund și se influențează, obligă proiectantul, profesorul, directorul de școală să discearnă între

diferitele categorii de scopuri pe care trebuie să le îndeplinească, între diferitele categorii de nevoi pe care trebuie să le acopere, între ceea ce este definit drept necesar prin scopurile ce-i parvin pe filieră administrativă (sistemică) și ceea ce este realmente necesar și posibil în condițiile concrete în care lucrează.

3. Necesitatea de a distinge între scopuri și nevoi rezultă și din *cerințe de ordin deontologic*. Scopurile, ca și educația în ansamblul ei, nu sunt neutre, ci implică valori, interese, atitudini, atât de partea celor care organizează și conduc educația, cât și de partea celor care „o suportă", care sunt obiectul/subiectul acțiunii educative. Nefiind neutre, scopurile nu trebuie prezentate sub masca „necesității obiective" sau a „imperativelor majore" și nici impuse cu orice preț în afara sau în contra trebuințelor, intereselor și aspirațiilor indivizilor concreți, ale grupurilor și comunităților pentru care funcționează instituția școlară. „Sarcina fundamentală a pedagogilor și a cadrelor didactice – subiliniază L. D'Hainaut – este de a regăsi și de a înțelege bine intențiile și voința comunității în materie de politică educativă, pentru a rămâne fideli misiunii pe care au acceptat-o. Competența pedagogilor și profesorilor în domeniul educației trebuie să-i îndrepte spre lămurirea comunității, dar nu în sensul de a se substitui acesteia, pentru a decide scopurile educației, ceea ce ar însemna, în cele din urmă, de a decide asupra soartei membrilor comunității.(...) Educatorul are același drept ca oricare alt cetățean, dar nu mai mult decât acesta, de a voi să schimbe scopurile sau valorile educației și de a le exprima: ar fi o trădare dacă el ar folosi mijloacele pe care le asigură competența și poziția sa pentru a exercita o putere pe care comunitatea nu i-a delegat-o" [55, pag. 108].

Ca oricare altă profesiune care se exercită direct asupra omului, și profesiunea didactică – incluzând nu numai profesorii, dar și pedagogii, psihologii, cercetătorii – trebuie să se subordoneze comandamentului moral fundamental de a respecta atributele inalienabile ale persoanei umane (libertatea, demnitatea, responsabilitatea ș.a.). Or, aceasta presupune transparența scopurilor, explicitarea scopurilor pe care le urmăresc profesorul, instituția școlară și sistemul de învățământ pe ansamblul său, ca și preocuparea permanentă de a pune de acord scopurile definite oficial cu nevoile reale de educație ale populațiilor concrete.

A face distincție între scopuri și nevoi nu înseamnă a separa și, cu atât mai mult, nu înseamnă a opune cele două realități. Aceasta presupune în fapt a stabili cât mai clar care sunt scopurile de îndeplinit, cum se raportează acestea la nevoile concrete de educație și în ce măsură realizarea unui anumit scop este necesară și posibilă. Distincția dintre scopuri și nevoi are totodată menirea de a garanta că, în procesul real de educație, nu se face abstracție de nici unul dintre cei doi termeni ai relației. Nici de scopuri, care asigură coerența sistemului de învățământ și caracterul prospectiv al educației, nici de nevoile de educație, care asigură eficiența și utilitatea nemijlocită a procesului de învățământ.

În practică, determinarea și analiza nevoilor de educație se face prin raportare simultană la scopurile educației, așa cum sunt formulate sau consacrate acestea la nivelul sistemului de învățământ, și la realitatea concretă a școlii, a procesului de învățământ, a grupurilor și indivizilor implicați sau interesați de acest proces. Există în

acest sens variate posibilități și strategii de analiză pe care proiectantul, profesorul, managerul școlar le pot folosi în asigurarea unei echilibrări optime între nevoi și scopuri la nivelul acțiunii (instituției) educaționale concrete. Vom grupa aceste strategii în două *modele de analiză a relației scopuri-nevoi*, pe care le vom prezenta sintetic în cele ce urmează.

1.2.3.1. Modelul alegerii scopurilor

Modelul alegerii scopurilor se întemeiază pe faptul că demersul practic al proiectării unui curs, a unui program de formare sau a unei strategii manageriale se realizează pe fondul unor finalități generale ale educației care pre-există și sunt independente de actul proiectării, sunt deseori formulate oficial și reglementate legal, regăsindu-se în organizarea și funcționarea de ansamblu a sistemului de învățământ. În consecință, demersul practic al proiectării nu debutează cu formularea finalităților generale ale educației, ci cu alegerea unuia sau mai multor scopuri, dintre cele desprinse din finalitățile generale, care convin cel mai bine destinației cursului, programului de formare sau misiunii instituției de învățământ.

Rezultă că, din punctul de vedere al proiectantului (profesorului, managerului școlar), analiza raportului scopuri-nevoi nu intervine la nivelul formulării finalităților generale, ci la nivelul transpunerii acestor finalități în scopuri didactice și în obiective educaționale. Analiza nevoilor de educație este ulterioară alegerii scopurilor și constă în compararea, prin modelul discrepanței, a situației ideale prefigurată de scopurile alese cu situația existentă la nivelul elevilor (studenților) sau la nivelul instituției de învățământ. Aceasta nu înseamnă că analiza de nevoi este o operație secundară și strict dependentă de scopuri. Dimpotrivă, în plan concret se poate constata că între situația prefigurată de scopuri și situația reală nu sunt discrepanțe, ceea ce poate să însemne că scopurile nu exprimă nevoi reale de educație (în sensul că exprimă nevoi care au fost satisfăcute). Se mai poate constata și că discrepanța este prea mare și că, prin urmare, scopurile sunt irealizabile. În aceste condiții, este necesară identificarea altor scopuri, printr-un demers în care alegerea scopurilor și analiza de nevoi sunt operații corelate, interdependente.

Trebuie să observăm că modelul alegerii scopurilor are la bază două premise implicite referitoare la relația finalități–scopuri–obiective, precum și la posibilitatea practică a proiectantului (profesorului, managerului) de a dirija și controla termenii acestei relații în funcție de nevoile concrete de educație pe care trebuie să le acopere:

– premisa că finalitățile generale ale educației sunt determinate la nivel politic și exprimă valori filosofice, sociale, morale și pedagogice general recunoscute și acceptate, uneori mai mult sau mai puțin impuse, dar care scapă posibilităților de control ale proiectantului și nu fac (nu pot face) obiectul demersurilor sale;
– premisa că finalitățile educației, cu caracterul lor de idealuri sau scopuri foarte generale, sunt imposibil de atins printr-un singur curs sau program, ci presupun orizonturi mari de timp, așa încât ele nu constituie repere (dar nici constrângeri) imediate și specifice pentru demersul proiectării. Spre a deveni astfel de repere, finalitățile trebuie să fie transpuse în mai multe scopuri (concretizarea fina-

lităților generale conduce în mod necesar la multiplicarea scopurilor), ceea ce comportă deja elemente de analiză privind gestionarea timpului, resurselor și mijloacelor. *Tocmai multitudinea scopurilor deduse sau deductibile din aceleași finalități generale constituie temeiul real al aplicabilității modelului alegerii scopurilor.*

Trebuie să remarcăm, de asemenea, că modelul alegerii scopurilor operează cu patru categorii ierarhizate de scopuri (finalități) ale educației:

– ***finalitățile*** sunt scopurile cele mai generale, cu statut de idealuri, de modele proiective cu maximă generalitate, care sintetizează valorile sociale și opțiunile macrosistemice de politică educativă și care vizează orizonturi mari de timp. (Este de sesizat că termenul de finalități nu mai are, în acest context, semnificația consacrată în literatura pedagogică de la noi, adică aceea de noțiune-gen pentru toate speciile de idealuri, scopuri, obiective și destinații ale educației, ci semnificația de scopuri de maximă generalitate, ceea ce în literatura de la noi corespunde termenului de idealuri educative);

– ***scopurile educației*** sunt prima treaptă de concretizare a finalităților, care presupune deja o anumită gestionare a timpului (durata programelor și termenele de realizare sunt precizate) și care specifică deja elementele de organizare, administrare și gestionare a educației (a sistemului de învățământ, a curriculum-ului, a rețelei școlare);

– scopurile procesului de învățământ sau ***scopurile didactice*** reprezintă transpunerea scopurilor educației în scopuri ale procesului de învățământ concret, ale activității profesorului (ele precizează ceea ce trebuie să facă profesorul) și ale unității de învățământ (ele precizează ce urmărește școala prin procesul de învățământ);

– ***obiectivele educaționale*** (operaționale) sunt rezultatele anticipate ale procesului de învățământ, exprimate în termeni de performanțe ale elevilor (cunoștințe, deprinderi, capacități), rezultate care materializează scopurile de diferite niveluri și, în primul rând, scopurile procesului de învățământ.

Aceste patru categorii de scopuri ale educației sunt definite nu numai în funcție de gradul lor de generalitate, ci și în funcție de *nivelul la care se ia decizia privind formularea lor*. În cadrul modelului alegerii scopurilor, stabilirea nivelurilor de decizie pentru fiecare categorie de scopuri are rolul de a circumscrie spațiul de acțiune al proiectantului, al directorului de școală sau al profesorului, de a preciza marja de autonomie și de responsabilitate pe care și-o pot asuma în proiectarea scopurilor (obiectivelor) procesului de învățământ sau ale instituției școlare.

Comentariu. Modelul alegerii scopurilor nu este formulat ca atare în literatura de specialitate (cel puțin în cea studiată de noi). El poate fi regăsit însă, în formule mai mult sau mai puțin diferite, în numeroase studii, în special dintre cele privind definirea obiectivelor educaționale, proiectarea pedagogică și planificarea strategică a învățământului, adică tocmai în acele studii chemate (obligate) să ofere o soluție pragmatică la problema raporturilor dintre scopurile edu-

cației și nevoile reale de educație și, în general, a raporturilor dintre ideal și real, dintre modelele teoretice și realitățile practice ale educației. Elementul comun al acestor studii este tocmai preocuparea de a stabili nivelurile de decizie și factorii responsabili pentru fiecare categorie de scopuri și de a preciza în acest context, cum trebuie concepută și realizată analiza de scopuri ca parte integrantă a proiectării pedagogice. *Alegerea sau identificarea scopurilor exprimă de fapt genul de opțiune pe care proiectantul unui proces de învățământ concret o poate face în raport cu finalitățile generale ale educației sau cu alte scopuri care ies din zona sa de influență.* Astfel, într-un cunoscut studiu, L. D'Hainaut (1980) definește trei niveluri ale scopurilor educației delimitate și ierarhizate în funcție de *nivelurile diferite de decizie* de care depinde formularea lor: ***nivelul finalităților***, care angajează *decizia factorilor politici* (de putere), în sensul că, după cum se scrie într-un raport UNESCO (citat de L. D'Hainaut), „prima responsabilitate – în toate sensurile termenului – revine responsabililor politici, care definesc opțiunile și orientările naționale fundamentale în materie de dezvoltare economică, socială și culturală, din care vor fi deduse obiectivele globale ale sistemului de educație [55, pag. 108]; ***nivelul scopurilor***, care angajează responsabilitatea administratorilor învățământului și a specialiștilor privind *gestionarea educației* (organizare, curriculum, rețea etc.); ***nivelul obiectivelor***, care angajează responsabilitatea profesorilor, managerilor (directorilor) școlari, a specialiștilor în proiectare pedagogică, cu precizarea că, la acest nivel, se stabilește nu numai ceea ce *trebuie* (pe filiera scopurilor), dar și ceea ce este *necesar* (pe filiera nevoilor concrete de educație), precum și ceea ce este *posibil* (pe filiera resurselor).

O formulare explicită a alegerii scopurilor, bazată pe ierarhizarea nivelurilor de decizie privind scopurile, o putem regăsi în lucrarea „*Plan pédagogique*" semnată de N. Lebrun și S. Berthelot (1994), unde se fac următoarele precizări: „***Finalitățile*** sunt general determinate la nivel politic. Puterea politică sprijinită sau nu de diferite grupuri de presiune enunță un ansamblu de intenții referitoare la orientările sau valorile societății. Aceste finalități ale educației care se situează la nivelul cel mai general privesc formarea și dezvoltarea ființei umane în toate domeniile: intelectual, afectiv, fizic, moral, social, estetic și profesional. Contrar scopurilor, finalitățile educației sunt atât de generale încât sunt imposibil să fie atinse în interiorul unui curs. Ansamblul finalităților educației se eșalonează astfel pe mai mulți ani și atingerea lor cere selecționarea, formularea și realizarea mai multor scopuri, ca și punerea în practică a numeroase mijloace. ***Scopurile*** (și anumite obiective) sunt precizate la nivelul gestionării educației (administratori, funcționari, specialiști etc.). Aceste scopuri care trebuie să conducă la realizarea finalităților politicii educative sunt traduse în general în interiorul unui câmp sau a unui program particular. În vreme ce finalitățile sunt de ordinul lui a dori sau a voi, scopurile comportă deja elemente de analiză și o anumită gestiune a timpului. ***Obiectivele*** (și anumite scopuri) sunt determinate la nivelul realizării acțiunii educative. Obiectivele exprimă rezultatele acțiunilor întreprinse pentru atingerea scopurilor propuse la nivelul gestiunii" [103, pag. 12].

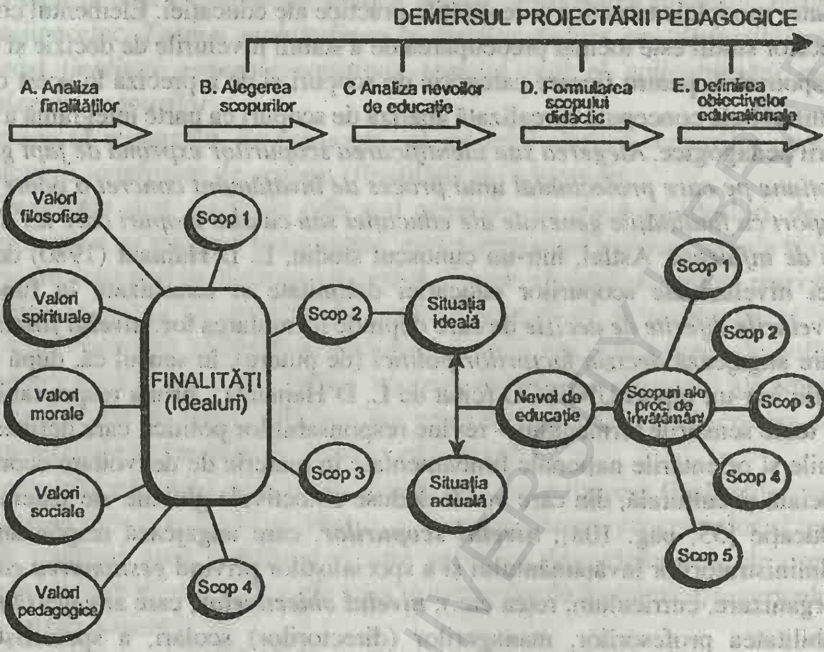


Fig. nr. 1.1. Modelul alegerii scopurilor

Practic, aplicarea modelului alegerii scopurilor presupune o succesiune de etape și operații redată grafic în figura nr. 1.1., pe care le comentăm succint în cele ce urmează:

- **Etapa A** constă în *analiza finalităților generale,* sub aspectul valorilor care le întemeiază și al sensului general pe care îl imprimă acțiunii educative. Această etapă nu face parte din demersul propriu-zis al proiectării pedagogice, întrucât profesorul (proiectantul) nu are putere de decizie în formularea sau schimbarea finalităților generale ale educației. Este o etapă de *clarificare axiologică* în care se caută răspunsuri la două întrebări: *care este substanța reală a finalităților sistemului de educație, dincolo de formulările verbale? Care sunt orientările pe care finalitățile generale le imprimă procesului de învățământ concret și cum pot fi identificate în acest proces?*
- **Etapa B** constă în *alegerea unui scop* dintre cele desprinse din finalitățile generale, fie că acestea sunt pre-formulate prin reglementări oficiale (de pildă, scopurile unei trepte de învățământ, ale unui profil, ale unei discipline), fie că sunt impuse prin clauze contractuale. Scopul selectat la acest nivel este unul *general*, care se referă la *ansamblul* procesului de învățământ, al programului de formare sau al instituției școlare și exprimă *situația ideală* spre care tinde proiectul pedagogic.
- **Etapa C** constă în *determinarea și analiza nevoilor de educație* (de formare), care se efectuează comparând *situația ideală* prefigurată de scopul ales cu

situația reală existentă la nivelul elevilor sau al instituției (al programului de formare) în domeniul de referință al scopului respectiv. Se răspunde, în această etapă, la întrebări de genul: Există o nevoie reală de formare în domeniul respectiv? Dacă da, care sunt nevoile concrete, specifice, care trebuie acoperite? Este de remarcat că analiza nevoilor se poartă asupra unor condiții (elevi, instituții, programe) concrete, așa încât raportarea la același scop poate să conducă, în situații diferite, la nevoi diferite. În cazul în care nu se identifică o nevoie de educație în domeniul scopului ales, atunci fie că se renunță la proiectul pedagogic, fie că se reformulează scopul la nivelul și în sensul în care poate să genereze o nevoie de educație. Nu este exclus ca analiza de nevoi să sugereze că scopul nu a fost bine ales sau că ar fi necesar să se (re)formuleze și alte scopuri, mai apropiate de cerințele reale, păstrându-se totuși coerența cu finalitățile generale.

- **Etapa D** constă în *formularea scopurilor procesului de învățământ* (a scopurilor didactice), care exprimă ce trebuie să facă profesorul, catedra sau școala pentru acoperirea nevoilor de educație anterior determinate. Aceste scopuri traduc deja elemente de conținut, de organizare și de metodologie ale procesului de învățământ, în funcție de principalele domenii în care s-au identificat nevoi de educație.
- **Etapa E** constă în *definirea obiectivelor educaționale* (operaționale), care sunt transpunerea scopurilor procesului de învățământ în termeni de *performanțe* ce vor fi dobândite de elevi în urma și ca efect al procesului de învățământ (programului de formare) ce se proiectează, cu precizarea că obiectivele sunt o sinteză între ceea ce este *necesar* (nevoile de educație) și ceea ce este *posibil* (resursele de care se dispune).

1.2.3.2. Modelul derivării obiectivelor în funcție de nevoi

Modelul derivării obiectivelor în funcție de nevoi se întemeiază pe faptul că, în practică, trecerea de la finalitățile și scopurile generale la obiectivele specifice ale procesului de învățământ nu este un demers liniar de concretizare, ci și un demers al descoperirii concretului, al dezvăluirii determinărilor obiective și subiective ce acționează în realitatea complexă și dinamică a procesului de învățământ. În cadrul acestui model, trecerea de la scopurile generale formulate la nivel macrosocial, la scopurile și obiectivele specifice fiecărei trepte sau profil de învățământ, fiecărei instituții școlare, fiecărei discipline până la nivelul obiectivelor procesului de învățământ concret, se realizează nu ca o deducere a particularului din general, adică a obiectivelor concrete din scopurile generale, ci ca un proces de adaptare și reconstrucție, pe fiecare treaptă, a finalităților educației în funcție de nevoile și posibilitățile concrete ale procesului de învățământ, de cerințele pedagogice ale desfășurării lui, de varietatea trebuințelor și intereselor de grup sau individuale pe care acesta le antrenează. Cu alte cuvinte, scopurile nu se stabilesc înainte și separat de analiza nevoilor. Analiza scopuri-nevoi, ca și echilibrările, compromisurile, punerea de acord a celor doi termeni alcătuiesc un demers unitar, astfel încât scopurile concrete și obiectivele specifice nu reflec-

tă doar scopurile mai generale din care au fost derivate, ci și nevoile de educație care acționează la nivelul fiecărei trepte de concretizare a scopurilor. Modelul derivării obiectivelor în funcție de nevoi are la bază două premise privind relația scopuri-nevoi:

a) premisa că nu numai scopurile există și pot fi definite la diferite niveluri de generalitate, ci și nevoile de educație acționează și pot fi analizate la diferite niveluri, că *există deci o ierarhie a nevoilor de educație similară cu ierarhia scopurilor*, ceea ce face posibilă (și necesară) o punere de acord treptată a scopurilor și nevoilor, evitându-se „prăpastia" între scopurile (nevoile) foarte generale și nevoile (obiectivele) foarte specifice;

b) premisa că, pe măsură ce ne apropiem de realitatea concretă a educației, *apar nevoi (dar și scopuri) care, prin caracterul lor foarte particular și/sau imprevizibil, nu puteau fi sesizate la nivel macrosocial și nici incluse în finalitățile și scopurile generale*. Analiza de nevoi are, în aceste condiții, rolul de a pune în evidență existența nevoilor specifice, individuale, microgrupale sau temporare, care nu pot fi sesizate și asumate la nivelul sistemului de învățământ, dar pot și trebuie să fie cunoscute și asumate la nivelul procesului de învățământ concret.

Comentariu. Modelul derivării obiectivelor în funcție de nevoi nu este formulat în mod explicit în literatura de specialitate, dar el este practic aplicat în toate taxonomiile de scopuri și obiective organizate pe verticală, care ierarhizează scopurile sub forma unei piramide în vârful căreia se află unul sau câteva scopuri de maximă generalitate (idealuri), din care sunt desprinse, pe diferite paliere, scopuri și apoi obiective tot mai apropiate de realitatea concretă a educației. Dar, după cum sublinia G. De Landsheere, „de la vârful la baza unei ierarhii pedagogice, obiectivele tind să se diferențieze de opțiunea inițială pe măsură ce coborâm spre practica educativă cotidiană" [49, pag. 8-9]. În același sens, V. Isambert-Jamati scria, referindu-se la profesorii din învățământul secundar, că „în acțiunea lor ei urmăresc nu numai scopuri comune definite în mod general prin textele care organizează funcționarea liceelor, ci și scopuri mai specifice. Ei acționează atunci în instituție ca o grupare distinctă și pot acționa fie în concordanță cu ea, în acest caz cerându-li-se numai să specifice acțiunea prevăzută, fie parțial în stare de tensiune și urmărind deci scopuri autonome" [49, pag. 9].

În general, necesitatea de a corela formularea scopurilor cu analiza nevoilor de educație și de a menține această corelare pe toate palierele de definire a scopurilor și obiectivelor s-a impus în acele sisteme sau tehnologii care și-au propus să aducă scopurile generale la nivelul acțiunii educative concrete, păstrându-se pe cât posibil atât compatibilitatea cu scopurile generale, cât și compatibilitatea cu nevoile și posibilitățile concrete ale acțiunii. Această necesitate a fost foarte bine formulată de G. De Landsheere: „Orice alterare a coerenței dintre scopuri și acțiune sau evaluare face ca edificiul pedagogic să se năruie, privează acest edificiu de rațiunea sa de a exista" [49, pag. 28]. Este semnificativ, în acest sens, că necesitatea analizei agregate scopuri-

nevoi s-a impus din două direcții opuse: 1) *dinspre acțiunea educativă concretă către scopurile generale ale educației*, în tendința normală de a imprima valoare și sens axiologic acestei acțiuni; 2) *dinspre scopurile generale către acțiunea educativă concretă*, în tendința de a nu pierde, pe parcursul concretizării, orientările fundamentale implicate de scopuri.

1. Prima direcție s-a impus *pe terenul obiectivelor comportamentale*, după o perioadă în care „entuziasmul tehnologic" generat de concretețea și rigoarea definirii obiectivelor prin comportamente și performanțe observabile, precum și de simplitatea operării cu taxonomii de obiective foarte clar grupate pe niveluri și domenii, a condus la „sacralizarea" obiectivelor comportamentale și taxonomiilor (vezi studiul „*Natura sacră a obiectivelor comportamentale*", P. David Mitchell [115, pag. 31-101]). Aceasta a făcut ca obiectivele comportamentale, pre-formulate și oferite „de-a gata" în taxonomii de largă circulație (B. S. Bloom, S. T. Hastings, G. F. Madaus, A. J. Harrow, N. Metfessel, R. M. Gagné, L. D'Hainaut ș.a.) să fie preluate ca bază certă și suficientă a proiectării pedagogice și evaluării, cu mici deosebiri aplicative impuse mai ales de conținutul instruirii și mult mai puțin sau deloc de scopurile generale și de nevoile (și posibilitățile) concrete ale procesului de învățământ. M. MacDonald-Ross scria în acest sens: „Se consideră că obiectivele comportamentale sunt pe deplin suficiente pentru a elabora un plan al sistemului de învățare, pentru a prescrie maniera în care succesele elevului pot fi evaluate și ca sistem public de comunicare.(...) Obiectivele îi arată clar celui care învață țelurile lui și acționează, de asemenea, ca un mijloc de comunicare neechivoc între membrii unei echipe de planificare. Acestea sunt niște afirmații foarte importante, iar dacă s-ar putea arăta că ele sunt valide în sens strict, atunci, într-adevăr, ar furniza baza unei tehnologii a educației suficiente. Dar ele nu sunt justificabile. Într-adevăr, atunci când se pune problema *originilor*, sistemul se dărâmă ca un castel din cărți de joc. De unde vin obiectivele? (...) Dacă am dori să transformăm necesitățile celui care învață sau structura subiectului într-o listă de comportamente, cu siguranță că atunci se vor pune probleme deosebite. Avem oare vreo prescripție completă și amănunțită de la susținătorii obiectivelor comportamentale?" [107, pag. 84]. Contextul în care autorul citat ridică aceste probleme este unul foarte concret, inclusiv cu referire la mișcările studențești din America anilor '60, în legătură cu *importanța educației.* „Mișcarea pentru deșcolarizare – scrie M. MacDonald-Ross – protestează *împotriva lipsei de importanță a multor lucruri dintre cele etichetate drept educație în instituțiile noastre.* Gânditorii radicali ai acestei școli consideră învățământul programat plictisitor și irelevant, iar tehnologia educațională *un mijloc de a face educația dăunătoare mai eficace* (și astfel chiar mai expusă la obiecții)" [107, pag. 84-85].

Printre direcțiile cele mai importante generate, în tehnologia educațională, de aceste critici la adresa obiectivelor comportamentale și a taxonomiilor pre-formulate de obiective, este fundamentarea obiectivelor pe analiza nevoilor de educație și, pe un plan mai general, reconsiderarea locului obiectivelor în demersul proiectării pedagogice și al evaluării. Obiectivele nu mai sunt elementul primordial indiscutabil și nenegociabil, definirea lor este precedată și condiționată de o serie de analize (analiza nevoilor de educație, analiza populației-țintă, a contextului și a datelor de intrare, ana-

liza scopurilor, analiza resurselor), care au menirea de a face din obiective nu numai expresii comportamentale riguros definite și clasificate ale unor finalități pre-formulate mai mult sau mai puțin arbitrar, dar și expresia unor rezultate (anticipate) ale procesului de învățământ care să fie atât *necesare*, cât și *posibile*, să aibă semnificația adaptativă pentru individ, să fie susținute de condițiile concrete în care se desfășoară procesul de învățământ (resurse, costuri, durată ș.a.). Analiza nevoilor de educație este astfel unul din răspunsurile la problema *originii* obiectivelor educaționale.

2. Cealaltă direcție s-a impus pe terenul *strategiilor macrosistemice* privind învățământul, îndeosebi în perioadele de schimbare, de reformă suficient de radicale pentru a genera schimbări structurale, de organizare și conținut în sistemul de învățământ și pentru a (re)pune în discuție fundamentele sistemului (în ce scop? Pentru ce? Pentru cine? Cu ce mijloace? etc.). Cum însă schimbările (și strategiile de reformă) care au un anumit grad de radicalitate nu sunt niciodată unanim acceptate (rezistența la schimbare este la fel de normală ca și atașamentul față de ea), iar entropia ce însoțește orice proces real de schimbare lasă loc și arbitrariului și voluntarismului (inclusiv veleitarismului), analiza nevoilor de educație revine în prim plan aproape în mod spontan în orice proiect de reformă, ca un mod de a argumenta și, în cele din urmă, de a face posibile direcțiile (scopurile, coordonatele) reformei. Totodată, entropia perioadelor de schimbare este și o „ocazie", o oportunitate a nevoilor de educație, a purtătorilor acestor nevoi de a se impune și de a imprima propriile orientări ale schimbării. Sigur însă că însuși mecanismul real al schimbării comportă nevoi nesatisfăcute sau rău acoperite de vechile structuri, precum și nevoi care au apărut între timp și pe care sistemul de învățământ le-a ignorat. Conflictul sau neconcordanța între scopurile sistemului și nevoile reale de educație ale populațiilor concrete reprezintă nu numai cauza principală care impune schimbarea, dar ar trebui să constituie și obiectul principal al analizei pentru formularea scopurilor vizate prin proiectele de schimbare.

Fundamentarea scopurilor pe analiza de nevoi se constituie astfel în condiția primordială a credibilității, raționalității și șanselor de reușită ale oricărei strategii de reformă în domeniul educației.

Modelul derivării obiectivelor educaționale în funcție de nevoile de educație este alcătuit practic dintr-o suită de analize care mijlocesc trecerea pe diferite paliere ale ierarhiei scopurilor și nevoilor, de la palierul cel mai general al scopurilor și nevoilor sistemice, până la nivelul acțiunii concrete a profesorului și al nevoilor de educație al elevilor. Fiecare palier de analiză fundamentează un *nivel de decizie*, iar trecerea de la nivelele superioare de decizie la cele subordonate nu este una directă, ci o trecere mijlocită de analiza scopuri-nevoi. Schema propusă în figura nr.1.2. încearcă, în acest sens, să releve principalele note distinctive ale modelului și anume:

1. În primul rând, aceea că *aplicarea modelului atenuează centralismul deciziilor*, fiind un model întemeiat pe *autonomia structurilor*, în care structura de la un anumit nivel nu preia necondiționat deciziile nivelului supraordonat, ci le trece prin filtrul propriilor analize și strategii în funcție de nevoile de educație care acționează nemijlocit asupra nivelului respectiv. Astfel, deciziile privind organizarea și managementul insti-

tuției școlare luate de conducerea școlii nu sunt o transpunere liniară a deciziilor structurilor supraordonate (Inspectorat școlar, Minister), ci rezultatul analizei combinate a obiectivelor treptei, ciclului de învățământ și profilului în care școala se integrează și a nevoilor de educație care acționează și se adresează direct instituției școlare. În urma acestei analize, se determină nevoile de educație ce trebuie acoperite de procesul de învățământ pe care instituția îl organizează și se definesc, în relație cu nevoile și resursele, obiectivele precum și celelalte elemente de organizare a procesului de învățământ.

2. În al doilea rând, schema propusă încearcă să releve că derivarea obiectivelor în funcție de nevoi se efectuează pe o dublă filieră (sugerată în schemă prin săgețile duble care leagă nivelurile obiectivelor și nevoilor):

a) una este aceea a obiectivelor, respectiv nevoilor de educație definite și transmise pe *filieră ierarhică administrativă*, care obligă fiecare nivel (fiecare structură) să se integreze organizării de ansamblu a sistemului de învățământ;

b) cealaltă este o *filieră deschisă* către mediul extern și care acționează în sens invers: de la obiective concrete la scopuri generale și valori, de la nevoi individuale la nevoi sistemice și sociale, permițând fiecărei structuri (fiecărui organism de conducere sau persoane) o relație directă și extraadministrativă cu realitatea obiectivelor, scopurilor și valorilor și, desigur, cu realitatea nevoilor de educație. Într-o astfel de relație, școala și profesorii își definesc propriile obiective și determină propriile nevoi nu numai în funcție de comanda primită pe cale administrativă, dar și în funcție de realitatea concretă în care își desfășoară activitatea.

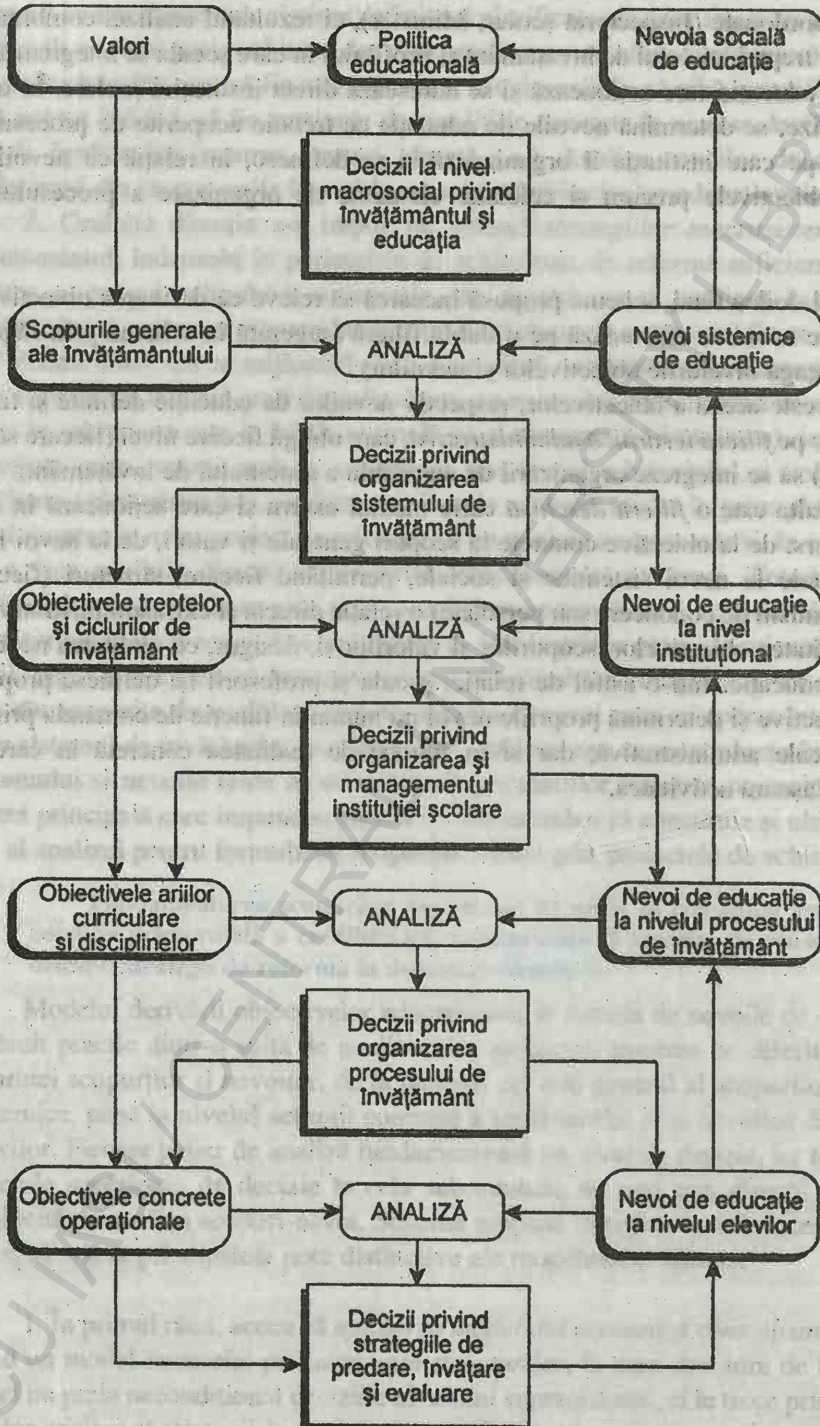


Fig. nr. 1.2. Modelul derivării obiectivelor în funcţie de nevoi

1.2.4. Necesitatea analizei nevoilor de educație

Determinarea nevoilor de educație este un prim pas al proiectării pedagogice, constând în identificarea existenței unor necesități suficient de bine conturate pentru a fi luate în considerare și studiate. Este un pas necesar, dar nu și suficient. Pentru a servi efectiv proiectării, *nevoile de educație trebuie analizate, adică studiate în alcătuirea lor internă, radiografiate, evaluate și ierarhizate până la nivelul la care cunoașterea lor devine operațională.* Există cel puțin trei împrejurări care generează necesitatea analizei nevoilor de educație ca etapă a proiectării pedagogice:

1. În primul rând, analiza nevoilor de educație este impusă de natura deosebit de complexă a acestei categorii de nevoi specific umane. Spre deosebire de alte nevoi ale omului, cum sunt trebuințele primare sau nevoile de bunuri și servicii, care se manifestă suficient de evident și de specific, fiind nemijlocit accesibile observației, nevoile de educație apar rareori într-o formă specifică și nemijlocit observabilă, ele sunt „ascunse" sub o varietate de manifestări, mai mult sau mai puțin simptome al unor nevoi reale de educație. Relația dintre aparență și esență în cazul nevoilor de educație este mediată și susceptibilă de distorsiuni, fie datorită instrumentelor de cunoaștere, fie prin intervenția filtrului subiectiv al intereselor și concepțiilor despre ceea ce este necesar în educație. Sub acest aspect, *analiza nevoilor are rolul de a dezvălui componenta educativă din nevoile sociale sau individuale ale oamenilor, de a distinge nevoile de educație de celelalte categorii de nevoi și de a le prezenta într-o formă clară, explicită, bazată pe date și indicatori semnificativi, care să permită decizii corecte privind alocarea resurselor și angajarea mijloacelor necesare pentru satisfacerea nevoilor.*

2. În al doilea rând, analiza nevoilor de educație se impune datorită faptului că acestea nu se prezintă ca o masă omogenă de necesități echivalente, ci ca un ansamblu de variate nevoi, diferite ca volum, intensitate, nivel, formă de manifestare, mod de satisfacere ș.a. Sub acest aspect, *analiza are rolul de a pune în evidență configurația nevoilor de educație, gradul în care acestea sunt acoperite prin procesele și structurile de educație existente și sensul acțiunilor viitoare.*

3. În al treilea rând, analiza nevoilor de educație este necesară întrucât, prin mecanisme ce țin de evoluția obiectivă a existenței sociale, nevoile depășesc întotdeauna, atât ca volum, cât și ca dinamică, posibilitățile societății de a le satisface, și atunci, satisfacerea unora implică în mod necesar renunțarea la satisfacerea altora. Oricât de mare ar fi potențialul de resurse de care societatea sau individul dispun, acesta nu este niciodată suficient în raport cu totalitatea nevoilor existente la un moment dat, iar acest decalaj dintre nevoi și resurse pune planificatorul în fața unei opțiuni: el trebuie să aleagă ceea ce trebuie făcut în funcție de ceea ce se poate face. Sub acest aspect, *analiza nevoilor are rolul de a stabili o ierarhie sau o ordine de prioritate a nevoilor de educație, care să țină seama atât de caracteristicile nevoilor (intensitate, amploare, urgență, importanță), cât și de volumul și configurația resurselor disponibile.*

Capitolul 2

TIPOLOGIA NEVOILOR DE EDUCAŢIE

Criterii şi modele de analiză

Analiza nevoilor de educaţie presupune clasificarea nevoilor, urmând ca în funcţie de natura fiecărui tip să se stabilească celelalte caracteristici ale nevoilor (volum, intensitate, urgenţă, importanţă), precum şi resursele şi mijloacele specifice de satisfacere. Tipologia nevoilor de educaţie are deci, mai întâi, o *funcţie practică*. Stabilirea unei tipologii a nevoilor de educaţie are, totodată, o *funcţie metodologică*. Ea serveşte ca algoritm în investigarea realităţii şi în definirea nevoilor existente la un moment dat. Tipologia poate avea şi o *valoare euristică*, în sensul că poate fi un ghid în descoperirea unor nevoi necunoscute sau în reconsiderarea a ceea ce cunoaştem despre nevoile de educaţie.

În plan real, nevoile de educaţie se prezintă într-o mare varietate şi în combinaţii diverse care fac dificilă cuprinderea lor într-o tipologie completă. Totodată, nevoile de educaţie interferează, se suprapun, uneori se confundă cu alte nevoi sociale sau individuale ale omului, ceea ce complică analiza. În aceste condiţii, considerăm că o soluţie acceptabilă la problema clasificării nevoilor de educaţie este îmbinarea unei *tipologii generale* cu o *tipologie specifică*. Prima distinge *categoriile mari de nevoi de educaţie*, cu o sferă largă de cuprindere şi o gamă extinsă de manifestări, cealaltă distinge categorii de *nevoi specificate prin conţinutul lor*, conducând analiza mai aproape de procesul de învăţământ şi de acţiunea concretă a şcolii, a profesorilor, a elevilor, a comunităţii sociale.

2.1. Tipologia generală a nevoilor de educaţie

Tipologia generală a nevoilor de educaţie pe care o propunem în cele ce urmează porneşte de la constatarea că, în realitatea apariţiei şi acţiunii lor, nevoile de educaţie au un *caracter ambivalent*, ele au o *dinamică bipolară* care reflectă interacţiunile dintre dimensiunile fundamentale ale educaţiei: dintre social şi individual, dintre sistemic şi personal, dintre necesar şi posibil, dintre real şi potenţial. Ambivalenţa nevoilor de educaţie este generată de caracterul *bilateral* al acţiunii (şi interacţiunii) educaţionale şi de *natura specială a relaţiei* ce se stabileşte între *agentul acţiunii* (educatorul) şi *„obiectul"* acţiunii (cel educat), în oricare dintre ipostazele în care pot să apară cei doi termeni fundamentali ai acţiunii educaţionale: individul, comunitatea, instituţia, sistemul de educaţie.

Comentariu. După cum se cunoaște, abordarea educației ca acțiune socială folosește o schemă de analiză similară celei aplicate celorlalte acțiuni sociale potrivit acestei scheme termenii fundamentali ai acțiunii educaționale sunt: *agentul (educatorul)* și *obiectul (cel educat).* Probabil însă că pentru nici un alt tip de acțiune termenul de „obiect" al acțiunii nu este atât de impropriu precum este în cazul acțiunii educaționale. În acest caz acțiunea nu se exercită simplu și univoc asupra unui obiect pasiv și exclusiv receptiv, ci asupra unor subiecți înzestrați real sau potențial cu aceleași atribute umane cu care este înzestrat și agentul acțiunii. Cel educat sau cei educați nu numai că filtrează influențele educative exercitate asupra lor, dar generează la rândul lor influențe (impuneri, constrângeri) asupra agentului acțiunii (a educatorului), precum și asupra altor componente ale acțiunii (condiții, mijloace, scopuri și valori). În plan real, educația nu este o acțiune cu o singură direcție, ci are caracterul unei *interacțiuni* în cadrul căreia răspunsul obiectului (cel educat) la acțiunea agentului (educatorul) nu se reduce la simple reacții sau receptări pasive, ci se manifestă, de cele mai multe ori, prin re-acțiuni și acțiuni pe care cel educat le exercită, la rândul lui, asupra educatorului.

Natura specifică a acțiunii educaționale este dată nu numai de statutul subiectiv al „obiectului acțiunii", dar și de statutul special a agentului acțiunii, al educatorului care nu este o persoană străină, exterioară și absolut neutră în raport cu „obiectul educației", cu cei educați. Dimpotrivă, educatorul, în oricare dintre ipostazele sale, este el însuși „produs" al educației; este rezultatul unor acțiuni educaționale în care a avut poziția de „obiect al educației", însuși statutul de educator nu poate fi dobândit decât parcurgând etape mai mari sau mai mici în poziția de obiect al educației. În prezent perioada în care omul este (și) obiect al educației tinde să se extindă până la a deveni coextensivă cu viața activă. Datorită acestor împrejurări, în educație distincția subiect-obiect, respectiv educator-educat, nu este absolută și exclusivă, ci relativă și inclusivă, iar acțiunea educațională se desfășoară, în plan real, ca o interacțiune cu caracter psihosocial.

Abordând educația ca pe o formă de *interacțiune psihosocială*, este evident că nu mai operăm cu o relație de tipul subiect-obiect, ci cu o relație de tipul *subiect-subiect*, ceea ce subliniază și ideea că fiecare dintre subiecții cuprinși în educație generează dar și primește influențe. Abordarea educației ca interacțiune psihosocială deschide calea înțelegerii fenomenului educațional în dinamica sa reală și în determinările sale concrete. Înțelegem, în consecință, că nu există interacțiuni abstracte, atemporale sau general reproductibile, ci interacțiuni care au loc într-un context social-istoric dat, între subiecți și grupuri reale, interacțiuni care sunt și efect, dar și factor al condițiilor în care se manifestă, care reflectă dar și determină dinamica vieții sociale și, în particular, a educației. Toate aceste caracteristici ce particularizează educația în raport cu alte acțiuni și cu alte domenii ale vieții sociale se manifestă, în modul cel mai evident, în structura și în dinamica apariției și acțiunii nevoilor de educație.

Spre a surprinde aceste caracteristici ale nevoilor de educație, propunem o tipologie alcătuită din tipuri-pereche de nevoi, în care cele două tipuri ale fiecărei perechi se

definesc unul prin celălalt, fiecare tip situându-se la unul din polii între care „pendulează" nevoile de educație. O astfel de abordare permite nu numai o delimitare mai precisă a fiecărui tip, dar și posibilitatea de a sesiza raporturile de concordanță sau de opoziție, de convergență sau de divergență ce pot să apară în „câmpul de forțe" atât de complex al nevoilor de educație.

2.1.1. Nevoi sociale și nevoi individuale de educație

Aceste două categorii de nevoi se deosebesc în funcție de nivelul la care apar și de modul și direcția în care acționează ca factori de orientare, declanșare și susținere a sistemelor și proceselor educative concrete.

I. Nevoile sociale de educație apar la nivel macrosocial, supraindividual, la nivelul sistemului de educație sau al unor macrostructuri ale acestuia, precum și la nivelul comunității sociale în care instituția sau procesul de educație funcționează. Ele sunt *stări de necesitate ale societății sau ale unei anumite comunități sociale generate de procesul obiectiv de perpetuare, reproducere sau lărgire a unei anumite structuri sociale, profesionale și economice, a unor valori și tradiții, a unor comportamente, competențe și atitudini.* Nevoia socială de educație însoțește procesul dezvoltării sociale, fiind materializată în structuri, scopuri, conținuturi și mijloace de educație, precum și într-un anumit cadru legislativ și administrativ de funcționare a sistemului educativ.

Acoperirea nevoilor sociale de educație se înscrie într-o anumită continuitate firească a vieții sociale, ceea ce face ca în fluxul normal al acesteia, nevoile de educație să nu fie resimțite în mod foarte evident. Ele devin însă foarte evidente și imperioase atunci când apar dezechilibre, disfuncționalități și blocaje care afectează întregul sistem social. În aceste împrejurări, insuficienta acoperire a nevoilor sociale de educație, apariția unor nevoi ce nu au fost asimilate în sistemul educațional sau irosirea resurselor pentru nevoi inexistente sau de mică importanță socială, devin factori decisivi ai schimbării, ai restructurării. Analiza corectă a nevoilor sociale de educație dobândește, în aceste situații, rolul unei condiții obligatorii a elaborării strategiilor de reformă/dezvoltare a sistemului educativ, menită să limiteze voluntarismul și improvizația și să înscrie schimbarea în direcția nevoilor de educație reale ale societății. La nivelul concret al acțiunii școlii, a directorului sau a profesorului, nevoia socială de educație se manifestă și acționează pe două căi:

1. *Pe o cale oficială*, reglementată și organizată administrativ, sub forma cerințelor și obligațiilor ce decurg din poziția instituției școlare (nivel, profil, formă de învățământ) în sistemul educativ. Pe această cale, școala sau profesorul nu intră în relație directă cu nevoia de educație în starea ei „nativă", ci cu o nevoie de educație definită și asumată la nivelul organismelor de decizie supraordonate și introdusă în sistem sub forma obiectivelor generale și intermediare, a planurilor de școlarizare și rețelei școlare, a planurilor de învățământ, programelor analitice, manualelor etc. Faptul că principalele componente ale nevoii sociale de educație sunt deja definite și materializate prin însăși organizarea sistemului educativ nu absolvă însă școala de

obligaţia de a analiza nevoile de educaţie în contextul concret în care îşi desfăşoară activitatea. Analiza nevoilor de educaţie pe care şcoala, directorul, catedra sau profesorul trebuie să le acopere constă în acest caz în:

- analiza cerinţelor ce rezultă din nivelul, profilul şi tipul instituţiei educative, cerinţe ce definesc funcţionalitatea acesteia în sistemul de învăţământ;
- analiza obiectivelor educaţionale generale şi intermediare şi formularea obiectivelor proprii ale şcolii, ale catedrei, ale disciplinei de învăţământ;
- analiza cerinţelor ce rezultă din structura planurilor de învăţământ şi din conţinutul programelor şcolare.

2. *Pe o cale neoficială*, constituită în cadrul relaţiilor directe pe care fiecare instituţie educativă le are cu comunitatea socială în care funcţionează, sub forma cerinţelor şi obligaţiilor formulate faţă de instituţia educativă, ca instituţie socială, publică, înzestrată cu responsabilitate şi cu o anumită autonomie. Pe această cale, şcoala, directorul, catedra şi profesorii intră în contact direct cu nevoile sociale de educaţie, aşa cum acţionează ele în condiţii concrete, ca necesităţi şi aşteptări ale comunităţii sociale, sub forma cererii de şcolarizare şi de formare profesională, în funcţie de structura reţelei şcolare sau de evoluţiile pe piaţa calificărilor, dar şi de tradiţiile şi mentalităţile comunităţii privind locul şi rolul şcolii în viaţa socială. Importanţa analizei nevoilor de educaţie ce acţionează nemijlocit asupra şcolii este dată de faptul că acest tip de nevoi nu se distribuie omogen pe instituţiile şcolare, chiar şi atunci când acestea sunt de acelaşi tip. În comunităţile sociale concrete (cartier, sector, localitate, judeţ), fiecare unitate de învăţământ are un anumit statut social, o anumită poziţie dobândită în timp, adresându-se unei anumite populaţii şcolare. Există, de pildă, şcoli de „elită" de la care se aşteaptă rezultate deosebite, nevoia de performanţă fiind în acest caz dominantă, după cum există şcoli care răspund nevoii de şcolarizare medie sau de recuperare a elevilor cu performanţe de nivel scăzut. Există şcoli la care nevoia de şcolarizare, în sensul de frecventare a cursurilor de către copii, este deosebit de acută, în timp ce pentru alte şcoli aceasta nu există sau este foarte redusă. Unele şcoli s-au înfiinţat în baza unor nevoi de educaţie care între timp s-au diminuat ca volum şi intensitate, cum este cazul liceelor industriale, fiind supradimensionate în raport cu amplitudinea actuală a nevoilor, în timp ce alte şcoli nu pot acoperi cererea de educaţie ce le este adresată.

Analiza nevoilor de educaţie în situaţiile exemplificate mai sus, ca şi în orice altă situaţie care pune şcoala în relaţie directă cu necesităţile şi aşteptările comunităţii sociale este o condiţie sine-qua-non a eficienţei folosirii resurselor şi, în ultimă instanţă, a supravieţuirii unităţii şcolare. Această analiză constă în:

- studierea cerinţelor privind adaptarea şi integrarea şcolară a elevilor, pe diferite niveluri şi profiluri de învăţământ;
- investigarea cererii de educaţie exprimată în numărul şi structura solicitărilor (candidaţilor) pe niveluri, profiluri şi pe unităţi şcolare, precum şi a ofertei de studii dată de structura locală sau regională a reţelei şcolare;
- analiza cerinţelor privind nivelul şi domeniile de competenţă solicitate pe piaţa calificărilor, a profesiunilor şi, în general, pe piaţa muncii;
- analiza nevoilor speciale de educaţie pe categorii şi grupuri de elevi, pe segmente ale populaţiei sau pe zone de interes ale comunităţii sociale.

II. Nevoile individuale de educație se manifestă la nivel individual și microgrupal, sub forma *motivelor* (trebuințelor, intereselor, aspirațiilor) care orientează și susțin activitatea subiecților concreți implicați în procesul educativ (elevi, părinți). Nevoile individuale de educație sunt atât cerințe obiective filtrate subiectiv, cât și proiecții autonome, individualizate, care apar și acționează relativ independent în raport cu determinările obiective.

Nevoile individuale de educație îmbracă forma concretă a *factorilor motivaționali*, adică acționează ca mobiluri interne care direcționează și susțin energetic comportamentul elevilor, al părinților sau al celorlalte persoane implicate în procesul educativ. Această formă de manifestare a nevoilor individuale de educație le imprimă acestora câteva particularități de care trebuie să ținem seama:

1. În primul rând, aceea că *nevoia individuală de educație nu este reflexul direct al unor necesități obiective sau al unor cerințe sociale*. Pentru ca o nevoie, dacă reală și importantă, să devină mobil al acțiunii, ea trebuie să fie resimțită subiectiv de către elev, sau să fie conștientizată și acceptată de familia acestuia.

2. În al doilea rând, chiar și atunci când este resimțită subiectiv, *o anumită nevoie de educație devine mobil al acțiunii doar atunci când este suficient de intensă pentru a-și subordona celelalte motive* (există întotdeauna nevoi concurente și o anumită luptă a motivelor), iar intensitatea unui motiv depinde nu numai de intensitatea sau importanța intrinsecă a nevoii pe care o reflectă, ci și de semnificația adaptativă pe care satisfacerea nevoii respective o are pentru individ. Se poate întâmpla ca o anumită nevoie de educație recunoscută social ca foarte importantă să nu fie receptată subiectiv cu aceeași importanță și să nu angajeze suficientă energie și suficient efort voluntar pentru satisfacerea ei. De regulă, în acest caz, acționează nevoi concurente mai puternice, care le pun în umbră pe cele de educație.

Comentariu. De exemplu, frecventarea și absolvirea școlii generale/ obligatorii este considerată social ca o nevoie educativă de maximă importanță, ceea ce explică și resursele mari alocate acestui nivel de învățământ. Cu toate acestea, constatăm amplificarea fenomenului de neșcolarizare în ciclul gimnazial, mai ales în mediul rural, acționând aici nevoi concurente mai puternice (nevoile gospodărești, de lucru al pământului, de îngrijire a animalelor ș.a.), precum și mentalități care neagă sau minimalizează rolul școlii.

Există însă multe alte nuanțe ale decalajului dintre ceea ce este definit ca necesar la nivel social și ceea ce este receptat ca necesar la nivelul individului. Ele vizează obiectivele (diferențe dintre obiectivele școlii și obiectivele elevului), conținutul învățământului (diferențe între prioritățile stabilite prin planul de învățământ și prioritățile date de interesele elevilor), rețeaua școlară și planurile de școlarizare (diferențe între cifrele de școlarizare și afluxul de candidați).

3. În al treilea rând, pe măsură ce nevoia de educație este asimilată ca motivație de învățare, de formare și autoformare, ea se înscrie în sistemul motivațional al subiectului, în „piramida trebuințelor", plasându-se pe anumite paliere ale acesteia, fiind deci dependentă de celelalte motive și influențându-le la rândul ei.

Individualizându-se, nevoia de educație se plasează în contextul concret al celorlalte nevoi ale individului, așa încât apariția și satisfacerea ei nu se produc de sine stătător, ci în dependență de intensitatea și gradul de satisfacere a celorlalte nevoi.

După cum rezultă din cercetările asupra trebuințelor umane, acestea sunt organizate ierarhic, piramidal, de la cele bazale (organice, fiziologice), la cele superioare (cognitive, de afirmare, de autorealizare). Semnificația acestei organizări este aceea că trebuințele de rang superior nu apar, nu sunt resimțite subiectiv, dacă trebuințele de rang inferior nu au fost satisfăcute la un nivel acceptabil.

Fără satisfacerea trebuințelor de hrană, odihnă, de îmbrăcăminte etc., nevoile de educație fie că nu apar, fie că sunt temporar blocate, acțiunea individului concentrându-se pe satisfacerea nevoilor bazale.

Faptul că în mediile sociale defavorizate, în familiile cu greutăți materiale, nevoia de educație (mai ales nevoia de educație superioară) este resimțită cu mai slabă intensitate, se explică și prin gradul redus de satisfacere a nevoilor primare, care menține aspirațiile în orizontul limitat al satisfacerii trebuințelor de subzistență și de securitate. Aceste împrejurări trebuie în mod special avute în vedere întrucât, la o analiză simplă (simplistă), s-ar putea conchide în mod greșit că anumite nevoi de educație nu există în anumite medii, când de fapt nevoile respective există, dar sunt blocate sau menținute în stare de latență de insuficienta satisfacere a trebuințelor primare.

2.1.2. Nevoi sistemice și nevoi personale de educație

Aceste două categorii de nevoi se deosebesc în funcție de *originea* lor și de *destinatarul acțiunilor de satisfacere*. Clasificarea pornește de la constatarea că, deși toate nevoile de educație au, direct sau indirect, o legătură cu necesitățile personale ale oamenilor, unele nevoi își au originea în cerințele de funcționare ale unui sistem, iar destinația satisfacerii lor este menținerea sau dezvoltarea sistemului, în timp ce alte nevoi își au originea în cerințele sau trebuințele personale ale oamenilor, iar destinația satisfacerii lor este individul, persoana concretă. Sau, după cum scrie L. D'Hainaut, „a spune că omul trebuie să știe să citească, înseamnă a se exprima o nevoie umană sau personală, în timp ce a proclama că națiunea are nevoie de cadre didactice înseamnă a exprima o nevoie sistemică" [55, pag. 64].

I. Nevoile sistemice *sunt cerințe nesatisfăcute sau deficite ce apar la nivelul unui sistem și a căror acoperire condiționează existența, funcționarea, precum și realizarea obiectivelor sistemului.* De exemplu, nevoia de personal calificat, stabilită cantitativ, calitativ și structural, este o nevoie sistemică, iar satisfacerea ei vizează funcționarea și obiectivele sistemului economic. Tot sistemică este însă și nevoia de personal calificat sau de calificare a personalului unei firme, al unei întreprinderi sau al unei organizații. Este, de asemenea, o nevoie sistemică și nevoia unui liceu sau a unei universități de a-și selecta candidații la admitere sau de a-și asigura un anumit număr de elevi sau studenți necesar funcționării optime a instituției. Nu este însă o nevoie sistemică nevoia exprimată sub forma unor dorințe, intenții, eventual revendicări, de către

un grup insuficient organizat și insuficient de integrativ pentru a avea nevoi sistemice (supraindividuale) și ale cărui nevoi se rezumă de fapt la suma nevoilor personale ale membrilor. Pentru a delimita mai clar statutul nevoilor sistemice sunt necesare următoarele precizări:

1. În primul rând, este de reținut că *nevoile sistemice nu sunt neapărat nevoi macrosociale* și că, în general, caracterul sistemic nu se definește pe axa macro-microsocial. Noțiunea de sistem corespunzătoare atributului de „sistemic“ înglobează orice formă de organizare socială mai mult sau mai puțin autonomă, care are și poate să-și susțină nevoi proprii de funcționare, începând cu societățile și națiunile, continuând cu comunitățile regionale, locale, etnice, religioase etc., până la nivelul organizațiilor, asociațiilor, instituțiilor, întreprinderilor. O nevoie de educație este deci sistemică în măsura în care își are originea în necesitățile de funcționare supraindividuale ale unui sistem și în care satisfacerea ei vizează sistemul în ansamblu și nu pe fiecare dintre persoanele care alcătuiesc „structura umană“ a sistemului.

Comentariu. De exemplu, nevoia de personal didactic calificat formulată de un inspectorat școlar județean este o nevoie sistemică, avându-și originea în cerințele de funcționare a sistemului de învățământ. Sesizând această nevoie, inspectoratul școlar va coopera cu universitățile, pentru formarea inițială sau perfecționarea personalului existent, va întreprinde probabil și alte măsuri (stimulare materială, promovare profesională, reorganizare a unităților școlare etc.) orientate spre satisfacerea nevoilor de bună funcționare a sistemului. O astfel de nevoie nu poate fi atribuită (nici nu ar avea sens) fiecărui cadru didactic sau fiecărui elev din sistem, cu alte cuvinte, ea nu este o nevoie personală a profesorilor sau elevilor (nici măcar o nevoie personală a inspectorului școlar general), ceea ce nu înseamnă că nu ar avea nici o legătură cu nevoile personale, dar nici originea, nici destinația satisfacerii acestei nevoi nu vizează persoanele, ci sistemul. Disocierea între sistemic și personal se impune cu și mai multă pregnanță atunci când între cele două tipuri de nevoi apar conflicte. De pildă, nevoia sistemică de cadre didactice calificate poate să fie potrivnică nevoilor personale ale cadrelor didactice necalificate de a-și păstra posturile.

2. A doua precizare ce trebuie făcută este că nevoile sistemice nu se suprapun cu nevoile sociale și că, în general, *distincția între sistemic și personal nu este echivalentă cu distincția între social și individual*. Există, desigur, intersecții între cele două perechi de nevoi, care nu anulează însă specificitatea fiecăreia și nici importanța distincțiilor respective. O nevoie sistemică poate fi și una socială, atunci când sistemul însuși are o anvergură socială, dar și una particulară, restrânsă la nivelul unui microgrup și neasumată pe un plan social mai general. De exemplu, o întreprindere poate să aibă nevoie de zece mecanici și doi ingineri, pe care nu îi poate recruta din zona în care funcționează și pe care va trebui să și-i formeze (sau să comande formarea lor), chiar dacă pe ansamblul societății nu există o nevoie socială de muncitori calificați și ingineri (pe ansamblul economiei ar putea să existe chiar suprapopulație și șomaj în domeniile respective).

3. În al treilea rând, trebuie făcută precizarea că nevoile sistemice se impun ca factori de declanșare a acțiunilor de satisfacere numai dacă sistemul sau structura care le emite funcționează ca un *sistem integrativ*, ca o *organizație* sau *instituție socială* care să fie mai mult decât suma membrilor, dobândind necesități de existență și funcționare ce vizează ansamblul și nu pe fiecare membru în parte. Chiar dacă unor nevoi sistemice pot să le corespundă nevoi personale ale membrilor organizației (sistemului), aceasta nu este o notă caracteristică pentru nevoile sistemice, ci doar o împrejurare care poate fi benefică pentru funcționarea organizației. Relația dintre nevoile sistemice și cele personale nu este însă – după cum subliniază L. D'Hainaut – totdeauna directă și simplă; „nevoia de drumuri este un aspect al dezvoltării economice căreia îi corespund, în mod evident, diversele nevoi ale populației, dar și nevoile de subzistență proprii sistemului. Fără îndoială, nevoia de a pregăti o armată își are sorgintea în nevoia de securitate a populației, dar servește și supraviețuirii sistemului, nevoii de a menține conducătorii, uneori chiar și împotriva populației" [55, pag. 65]. Nevoia sistemică este deci o nevoie care transcende individul, chiar și atunci când obiectivele sistemului se referă la „ameliorarea bunei stări a fiecăruia". Aceste obiective nu se pot realiza fără ca, mai întâi, sistemul să-și perpetueze existența și să-și asigure funcționarea. Din acest punct de vedere, L. D'Hainaut consideră că nevoile sistemice se pot diviza în două categorii:

a) *nevoi funcționale* „în raport cu o condiție nesatisfăcută pentru atingerea obiectivelor specifice", cum este, de exemplu, „nevoia de cadre necesare realizării obiectivelor unui plan național de dezvoltare";
b) *nevoi existențiale* „legate de necesitatea de a asigura supraviețuirea sistemului", cum sunt, de exemplu, „nevoia de pregătire civică și nevoia socio-culturală a unei națiuni, în măsura în care ele asigură coeziunea și, în consecință, însăși existența acestei națiuni ca atare" [55, pag. 65].

Aplicată la cazul unei instituții de învățământ, distincția între nevoile existențiale și cele funcționale este utilă atât ca algoritm de analiză a ansamblului nevoilor sistemice ale instituției, cât și ca principiu de ierarhizare a nevoilor în funcție de prioritate, urgență, intensitate. Este evident că *nevoile existențiale sunt primordiale*. Analistul sau managerul va trebui să se întrebe deci, mai întâi, care sunt nevoile existențiale ale instituției, iar prima nevoie existențială trebuie considerată aceea care rezultă din *necesitatea instituției de a supraviețui*. În această ordine de idei, este evident că prima nevoie existențială a unei instituții de învățământ este *nevoia de a avea elevi (studenți)* sau, în alți termeni, nevoia de a avea *cerere de studii* pentru nivelul sau profilul în care școlarizează. Această nevoie, la rândul ei, se poate converti într-o serie de nevoi existențiale derivate, a căror acoperire mijlocește obiectivul supraviețuirii, în funcție de contextul în care instituția funcționează și de factorii care condiționează cererea de studii. De pildă, nevoia de elevi ar putea să devină o problemă datorită amplasării geografice a instituției (declin demografic în zonă, distanță mare față de domiciliul elevilor etc.), așa încât *nevoia de servicii sociale pentru elevi* (masă, cazare, transport) sau *nevoia unor forme alternative de învățământ* (la distanță, prin corespondență ș.a.) pot să devină nevoi existențiale pentru instituție. În alt context, când, de pildă, există mai multe instituții de același tip și care se adresează aceleiași populații, nevoia de elevi poate îmbrăca forma *nevoii de prestigiu*, de imagine și recunoaștere

socială prin care instituția să facă față concurenței. Dar numărul de elevi poate să depindă și de alți factori, de exemplu, de factorii de decizie care alocă cifrele de școlarizare sau stabilesc „circumscripțiile școlare" (inspectorate, primării, Minister), așa încât *nevoia unor relații favorabile cu structurile de decizie* (inclusiv sub aspect interpersonal) poate fi o nevoie existențială pentru instituția școlară. În toate cazurile, nevoia de elevi este existențială deoarece ea condiționează menținerea sau desființarea instituției școlare.

Sigur, nevoile existențiale nu sunt izolate de cele funcționale, căci de modul în care funcționează instituția depinde și existența ei. Nevoile funcționale rezultă din obiectivele și conținutul activității instituției și pot să vizeze nevoia de asigurare, perfecționare și promovare a personalului didactic, nevoia de spații de învățământ și dotări, precum și nevoile specifice ale desfășurării procesului de învățământ. În anumite condiții, unele nevoi funcționale pot să devină existențiale, de pildă, nevoia de personal didactic calificat.

II. Nevoile personale de educație *sunt nevoi ale oamenilor concreți, resimțite subiectiv ca trebuințe individuale și a căror satisfacere vizează persoana și nu sistemul.* Deși aparțin întotdeauna unor indivizi concreți, nevoile personale nu se identifică întru-totul cu nevoile individuale. În timp ce, ca mod de existență, nevoile personale sunt într-adevăr nevoi individuale, sub raportul conținutului și modalităților de satisfacere, nevoile pesonale nu aparțin individului izolat, ci persoanei ca parte a unui grup, ca membru al unei comunități și a unei culturi, aflată deci sub influența omogenizatoare sau măcar tipologizatoare a socioculturalului. Rezultă că nevoile personale nu sunt neapărat strict individuale sau „necolective". Dimpotrivă, nevoile personale pot fi resimțite într-un mod similar de un număr mare de persoane, devenind deci, prin însumare, nevoi colective, dar continuând să fie și personale. Spre a face o delimitare și mai clară, L. D'Hainaut folosește termenul de *nevoi umane*, ca alternativă la cel de nevoi personale, accentuând faptul că avem de a face cu *nevoi ale oamenilor* și nu ale sistemelor (structurilor, instituțiilor), propunând și o schematizare a relațiilor dintre categoriile de nevoi (figura nr. 2.1.), căci – după cum subliniază L. D'Hainaut – „se asimilează greșit nevoia colectivă cu nevoia sistemică și nevoia umană (personală) cu nevoia particulară (...); nevoia unei alimentații de bună calitate este o nevoie a persoanelor și este colectivă, nefiind însă o nevoie directă a sistemului, cu toate că are, în mod clar, consecințe asupra mersului acestuia" [55, pag. 65].

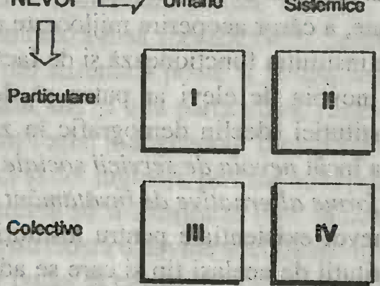


Fig. nr. 2.1.

Nevoile personale de educaţie pot fi identificate şi delimitate de alte categorii de nevoi pe baza următoarelor caracteristici:

1. Nevoile personale de educaţie se disting, în primul rând, prin *originea* lor. Sunt personale în sensul că îşi au originea în trebuinţele şi aspiraţiile oamenilor de a învăţa, de a se forma, de a dobândi anumite competenţe, de a se integra socio-profesional prin educaţie şi, în primul rând, prin şcoală. Chiar şi atunci (de altfel, foarte frecvent) când nevoile personale se constituie sub influenţa presiunilor sociale (de pildă, ale părinţilor asupra copiilor), a reprezentărilor sociale sau a „imprinting-ului" sociocultural, nevoile personale aparţin oamenilor concreţi, iar satisfacerea lor vizează persoana şi nu instituţia sau grupul. Există, desigur, şi nevoi personale generate sub influenţa presiunilor instituţionale (administrative), de pildă nevoia de pregătire specială pentru un examen sau concurs, nevoia de a avea o diplomă pentru a practica o profesiune, nevoia de a învăţa o disciplină de care subiectul nu este interesat, dar este obligatorie pentru promovarea unui program de studii ş.a. Nevoile personale rezultă deseori din opţiuni limitate sau controlate de oferta sistemului. De exemplu, numărul de elevi sau studenţi admişi într-o anumită instituţie şi la o anumită specializare exprimă o nevoie sistemică (instituţională), dar care influenţează opţiunile personale ale posibililor candidaţi. În toate cazurile însă, *nevoile personale sunt nevoi resimţite, asumate şi exprimate de individul concret, indiferent dacă ele reflectă necesităţi obiective sau presiuni sociale, ori opţiuni sau interese strict personale.*

2. Nevoile personale se disting nu numai prin aceea că îşi au originea în necesităţile de adaptare, de integrare socială, dar şi prin *conţinutul* şi *modul lor de acţiune.* Sunt personale acele nevoi de educaţie care, prin conţinutul şi modul lor de exprimare, nu pot fi atribuite sistemului şi care acţionează dinspre persoană către sistem şi nu dinspre sistem către persoană. Nevoia de a forma, de pildă, trei sute de medici este o nevoie sistemică (a sistemului de sănătate) şi nu poate fi atribuită unei persoane, nici măcar şefului de sistem (acesta o poate resimţi ca nevoie personală în măsura în care este o obligaţie de serviciu, dar aceasta nu mai este deja o nevoie de educaţie). În schimb, aspiraţia de a deveni medic şi nevoile de formare aferente acesteia exprimă o nevoie personală care nu poate fi atribuită sistemului chiar dacă are legătură cu necesităţile acestuia. Persoana concretă care doreşte să devină medic şi alocă resurse pentru satisfacerea acestei nevoi personale nu acţionează pentru a deveni unul din cei trei sute de medici sau pentru a îndeplini planul de şcolarizare al unei universităţi de medicină. Nevoia de a deveni medic, ca nevoie personală, se formează de regulă într-o perioadă îndelungată şi tinde să se menţină chiar şi atunci când semnalele sistemice sunt potrivnice.

3. O notă distinctivă foarte importantă care delimitează nevoile personale de cele sistemice este *destinaţia acţiunilor de satisfacere.* Sunt personale acele nevoi a căror satisfacere vizează nemijlocit individul şi nu sistemul sau instituţia şcolară. Astfel, nevoia de a creşte procentul de promovabilitate pe ansamblul unei şcoli este o nevoie sistemică (chiar dacă poate aparţine şi unor elevi sau profesori), întrucât destinaţia satisfacerii ei este instituţia şcolară (bunul mers, prestigiul acesteia sau necesitatea

menținerii numărului de elevi și de clase și, respectiv, a numărului de posturi didactice). În schimb, nevoia unui elev de a promova toate disciplinele este o nevoie personală, întrucât satisfacerea ei vizează elevul și nu școala. O astfel de nevoie poate să apară și atunci când, pe ansamblul școlii, nu se ridică problema promovabilității. Desigur, din punctul de vedere al destinației satisfacerii, nevoile personale nu sunt neapărat separate de nevoile sistemice, dar relația dintre cele două destinații – persoana și sistemul – este mijlocită și dependentă de gradul de convergență/divergență dintre nevoile sistemului și nevoile persoanelor. În cazul unei convergențe ridicate, satisfacerea nevoilor personale mijlocește satisfacerea nevoilor sistemice și reciproc. Când convergența este redusă sau, și mai mult, când nevoile personale și cele sistemice sunt divergente, satisfacerea unora poate să contravină satisfacerii celorlalte, cu disfuncții care afectează atât nevoile personale, cât și pe cele ale instituției (sistemului). În astfel de împrejurări, distincția (disocierea) dintre nevoile personale și cele sistemice apare deosebit de pregnantă.

Comentariu. De exemplu, nevoia de evaluare a personalului didactic, pe ansamblul unei școli, este o nevoie sistemică, destinația ei fiind funcționalitatea instituției, dar nu este neapărat și o nevoie personală. Pot exista profesori, care, dimpotrivă, să resimtă nevoia de a evita evaluarea sau măcar de a o influența în interes personal. Recent, experiențele de introducere a sistemelor de evaluare a profesorilor de către elevi (studenți) arată că mulți profesori nu acceptă, nu resimt nevoia unei astfel de evaluări.

Disocierea între nevoile sistemice și cele personale apare deosebit de evident și la nivel macrosistemic, prin diferențele și chiar divergențele ce pot să apară între nevoile de funcționare a sistemului și instituțiilor de învățământ – cu referire la cifrele de școlarizare, la structura pe niveluri, profile, specializări și în plan teritorial, care exprimă nevoia sistemică de educație – și nevoile personale de educație ale populației, nevoi care se însumează și se grupează, dobândind o configurație proprie mai mult sau mai puțin diferită de configurația nevoilor sistemice.

De fapt, problema relației dintre nevoile personale și cele sistemice ține de proporția, de anvergura convergenței/divergenței. Nu este de așteptat și de altfel, nici nu este posibil să se asigure o corespondență deplină între destinațiile celor două categorii de nevoi. Este de așteptat că vor exista întotdeauna nevoi sistemice diferite de nevoile personale. Pe de altă parte, nevoile personale nu se pot opune, dincolo de anumite limite, nevoilor sistemice întrucât aceasta ar afecta însăși organizarea socială, însăși existența instituțiilor care mijlocesc, în cele din urmă, acoperirea nevoilor personale. Pentru proiectantul în educație și managerul școlar este însă foarte importantă condiția ca stabilirea și satisfacerea nevoilor sistemice (la nivelul instituției) să nu ignore nevoile personale ale elevilor și profesorilor.

4. Acționând ca nevoi umane, nevoile personale se disting și prin aceea că se constituie și acționează ca o *componentă a sistemului motivațional al personalității*, potrivit unei „logici subiective" care nu se suprapune întru totul cu „logica obiectivă",

impersonală a constituirii și acțiunii nevoilor sistemice. Această logică subiectivă rezultă, în primul rând, din integrarea nevoilor de educație în ierarhia motivelor, în *piramida trebuințelor*, ceea ce înseamnă că apariția și acțiunea nevoilor personale de educație depind de gradul de satisfacere a trebuințelor bazale (situate „mai jos" pe piramida trebuințelor) și condiționează, la rândul lor, apariția și acțiunea unor motive de nivel superior. Majoritatea autorilor care se ocupă de studiul nevoilor personale de educație analizează acest tip de nevoi tocmai prin prisma plasării lor în ierarhia și configurația sistemului motivațional al personalității, fiind invocată în acest sens cunoscuta piramidă a trebuințelor propusă de H. Maslow. Semnificația acestei piramide este, în general, cunoscută, iar unele referiri la aceasta s-au făcut și în paragraful anterior. Reținem acum doar două idei necesare în analiza nevoilor de educație:

a) pe de o parte, aceea că nevoile de educație, privite ca nevoi personale, *sunt supraordonate trebuințelor primare*, ele apar și acționează abia pe palierul trei al piramidei (asociat trebuințelor de afiliere) și se impun ca nevoi de educație personale, în sensul deplin al termenului, pe palierele superioare (trebuința de stimă și statut, trebuința de autorealizare); rezultă că nevoile de educație se constituie ca nevoi personale numai dacă sunt satisfăcute trebuințele primare ale individului;

b) pe de altă parte, aceea că *înseși nevoile de educație sunt organizate ierarhic*, ca ordine de apariție și de satisfacere, începând cu nevoile elementare privind socializarea, comunicarea, învățarea deprinderilor intelectuale și comportamentale de bază, și continuând cu motivele vizând profesionalizarea, promovarea socială, afirmarea propriei personalități. Cauza faptului că anumite nevoi personale de educație (îndeosebi dintre cele superioare) nu apar sau nu concordă cu nevoile sistemice trebuie deci căutată și în gradul de satisfacere a nevoilor de educație aflate la baza piramidei nevoilor privind educația.

2.1.3. Nevoi comune și nevoi speciale

Gruparea în aceste două categorii are în vedere aria de cuprindere a nevoilor de educație, precum și caracterul modalităților de satisfacere a acestora.

I. Nevoile comune de educație sunt nevoi care au aceeași structură și relativ același conținut pentru populații școlare extinse, generând modalități relativ standardizate de satisfacere pe ansamblul sistemului educativ. Nevoile comune de educație acționează în fluxul normal al vieții sociale, în condițiile în care nu numai sistemul educativ, dar și celelalte structuri și formațiuni sociale își îndeplinesc funcțiile specifice. Ele circumscriu o anumită *medie socială a necesității de educație*, de școlarizare, de formare intelectuală, profesională și moral-civică a membrilor societății, îndeosebi a copiilor și tinerilor. Nevoile comune de educație se constituie și pot fi definite pe trei coordonate principale:

1. În primul rând *nevoile comune de educație sunt cele care alcătuiesc primul nivel – nivelul de bază al ierarhiei nevoilor de educație* – a cărui satisfacere condiționează apariția și satisfacerea nevoilor de rang superior. Din acest punct de vedere, sunt comune:

a) *nevoile de educație care circumscriu funcția de bază a educației*, aceea de socializare, de integrare școlară, profesională și socială a generației tinere, vizând minimum necesar de achiziții cognitive și motorii, de deprinderi și comportamente de comunicare, afective și relaționale, pentru o inserție normală în viața socială;

b) *nevoile privind școlarizarea de bază*, corespunzătoare învățământului primar și gimnazial, cu referire la formarea deprinderilor intelectuale fundamentale (citirea, scrierea, calculul aritmetic), a unui orizont de cunoaștere minimal necesar înțelegerii mediului natural și social și a capacităților necesare integrării pe treptele superioare de școlarizare și formare profesională.

2. În al doilea rând, nevoile comune de educație sunt și cele care se constituie pe *categorii de populație școlară*, categorii care, în baza unor trăsături comune, au o compoziție internă relativ omogenă. Din acest punct de vedere, sunt comune:

a) *nevoile de educație proprii grupurilor de vârstă*, fiecărei vârste corespunzându-i, dincolo de diferențele individuale, nevoi comune ce decurg din particularitățile dezvoltării fizice, psihice și sociale ale vârstei respective;

b) *nevoile de educație ale populațiilor școlare din medii sau comunități sociale* care, datorită unei trăsături dominante, uniformizează într-o anumită măsură nevoia de educație, cum este cazul mediului rural sau urban, al comunităților etnice sau religioase;

c) *nevoile de educație ale populațiilor școlare constituite pe profiluri și niveluri de învățământ*, pe tipuri de instituții educative.

3. În al treilea rând, *nevoile comune de educație sunt nevoi care, datorită faptului că se manifestă în structuri și intensități relativ omogene pe populații extinse, pot fi satisfăcute prin structuri și conținuturi educative standardizate, în instituții cu largă adresabilitate (de masă) și în forme de organizare pedagogică și administrativă omogenizatoare.* De pildă, elevii sunt grupați în clase pe criteriul vârstei, instituțiile educative sunt organizate pe criterii teritoriale, de nivel sau de profil, planurile de învățământ și programele școlare sunt stabilite pe niveluri și profiluri de învățământ, fiind comune tuturor instituțiilor de același nivel și de același profil. Desigur, standardizarea și omogenizarea nu exclud posibilitatea unei anumite diferențieri în interiorul fiecărei structuri (în clasa de elevi, în instituția școlară) sau în cadrul conținutului dat, dar această diferențiere are loc pe fondul și în limitele nevoilor comune de educație și nu poate avea o amplitudine prea mare. Într-o clasă de elevi, de pildă, nevoia de educație este considerată drept comună pentru toți elevii clasei, chiar dacă pentru anumiți elevi sau anumite microgrupuri de elevi această nevoie are intensități și structuri diferite. Profesorul poate, desigur, să introducă unele diferențieri în modul de lucru cu elevii respectivi, dar aceste diferențieri nu pot (și nici nu trebuie) să depășească limitele dincolo de care ar fi dezavantajată majoritatea celorlalți elevi.

Existența nevoilor comune de educație ca și a modalităților standardizate de acoperire a acestora au o bază reală, pe deplin justificată și nu trebuie privite ca expresii ale vreunei tendințe de uniformizare. Problema care se pune este ca *satisfacerea nevoilor comune de educație să nu fie singura preocupare a sistemului educativ* și să

nu fie extinsă sau impusă și în cazurile în care elementele de diferențiere sunt mai puternice decât cele unificatoare.

Sistemul sau instituția educativă trebuie să servească nevoile comune de educație fără a le ignora pe cele speciale.

II. Nevoile speciale de educație *sunt nevoi care diferă în structură, conținut și intensitate de la un individ la altul, de la un grup la altul, solicitând modalități specifice, particularizate de satisfacere, altele decât cele folosite pentru majoritatea populației școlare și pentru satisfacerea nevoilor comune de educație.* Nevoile speciale de educație își au originea atât în diferențele ce pun în mod „natural" anumiți elevi sau grupuri de elevi în situații de excepție – de pildă, prezența unei înzestrări native deosebite sau a unui handicap – cât și în diferențele dintre structura reală a nevoilor de educație și structura nevoilor asumate și acoperite la un moment dat de sistemul educativ.

Nevoile speciale de educație apar, de asemenea, ca *nevoi de recuperare, de compensare și diminuare a carențelor educative generate de un mediu social nefavorabil sau de o condiție socială marginală în care unele categorii de copii se găsesc la un moment dat.* Nevoile speciale de educație se impun, cel mai frecvent, în următoarele circumstanțe:

1. *În cazul în care elevii (copiii, tinerii), datorită unor particularități majore ale constituției și dezvoltării fizice și psihice, se găsesc într-o situație de excepție în raport cu majoritatea celorlalți elevi, având nevoi de educație specifice care nu pot fi satisfăcute prin modalitățile comune folosite în învățământul „de masă".* Se află în astfel de situații elevii cu diferite tipuri de handicap (senzorial, intelectual, fizic), precum și elevii supradotați (care manifestă aptitudini excepționale în anumite domenii). Nevoile speciale de educație se impun în domeniul în care se manifestă particularitățile respective și acționează în funcție de intensitatea și specificitatea acestor particularități.

2. *În cazul în care nevoile comune de educație nu sunt satisfăcute la nivelul minim necesar pentru integrarea copilului în media socială a exigențelor educative (de școlarizare).* Nevoi speciale de educație au, de pildă, copiii neșcolarizați, cei cu o frecvență foarte slabă la cursuri sau care întrerup studiile din diferite motive, și în general, toți elevii care înregistrează în mod repetat insucces școlar, fără ca acesta să fie cauzat de un handicap intelectual. În acest caz, nevoile speciale de educație sunt nevoi de recuperare și reintegrare școlară care, în funcție de natura și amplitudinea lor, solicită modalități de lucru specifice, diferențiate sau chiar individualizate.

3. *În cazul în care copiii se află într-o situație școlară specială generată de disfuncții ale unor structuri sau instituții sociale, de influențele negative ale mediului social și, în general, de problemele sociale cu care comunitatea se confruntă la un moment dat.* Nevoi speciale de educație au, în acest sens, copiii care provin din familii dezorganizate, din medii și categorii sociale defavorizate, orfanii și copiii instituționalizați, copii cu un comportament deviant dobândit, cei traumatizați psihic ca efect al abuzului sau al unor experiențe de viață deosebite. Nevoile speciale de educație sunt, în acest caz, o componentă a unor nevoi mai ample (de hrană, de locuință, de securitate, de apartenență și dragoste, de acceptare socială), iar satisfacerea lor este posibilă

doar în contextul satisfacerii ansamblului de nevoi ale copiilor, paralel cu prevenirea și înlăturarea cauzelor care generează acest tip de nevoi de educație.

Pe lângă circumstanțele enunțate mai sus, nevoile speciale de educație apar ori de câte ori apar neconcordanțe între nevoile individuale sau microgrupate de educație și structura și nivelul ofertei instituționale de educație (dată de structura sistemului educativ al societății). *Nevoia specială de educație este deci și o nevoie ignorată sau insuficient satisfăcută în sistemul educativ instituționalizat.* Sub acest aspect, existența și acțiunea nevoilor speciale de educație sunt puse în evidență de multiplicarea structurilor și acțiunilor educative nonformale (meditații, consultații, terapii logopedice etc. realizate „în particular") sau a organizațiilor (asociații, fundații) nonguvernamentale. Privite ca reacții ale comunității sociale (în sensul de societate civilă), aceste structuri și acțiuni educative sunt fără îndoială benefice – ele compensând carențele sistemului educativ. Dincolo de anumite limite însă, ele sunt un avertisment pentru sistemul instituțional de educație.

2.1.4. Nevoi manifeste și nevoi latente

Distincția dintre manifest și latent are în vedere modul și măsura în care nevoile de educație se exteriorizează în necesități sociale sau individuale de educație, conștientizate și resimțite subiectiv, precum și caracterul mijlocit sau nemijlocit al relației dintre efectele evidente și natura internă a nevoilor.

I. Nevoile manifeste de educație *sunt nevoi care, datorită intensității cu care se impun, ca și datorită caracterului evident al efectelor generate de nesatisfacerea lor, acționează în mod explicit și specific, fiind nemijlocit accesibile observației și analizei factuale.* În cazul nevoilor manifeste, relația dintre efectele sesizabile și natura lor internă este directă, nu intervin factori care să mascheze sau să denatureze existența și natura lor reală, riscul de a fi ignorate sau rău interpretate fiind redus. Caracterul manifest poate să apară atât ca *o proprietate a anumitor categorii de nevoi*, care prin natura lor sunt evidente și imperioase, cât și ca rezultat al evoluției nevoilor, ca *o etapă* în care acumulările de probleme latente, de necesități ignorate ating un punct critic la care efectele lor devin evidente și suficient de puternice pentru a fi luate în seamă.

1. Din categoria nevoilor de educație care, prin natura lor, sunt manifeste, fac parte în primul rând *nevoile elementare*, cele care alcătuiesc baza minimă a socializării și de a căror satisfacere depinde apariția și posibilitatea satisfacerii nevoilor complexe de formare și autoformare. Învățarea comportamentelor sociale de bază, de comunicare, de relaționare cu ceilalți, de respectare a normelor social-morale, însușirea deprinderilor de citire și scriere, a unui orizont minimal de cunoștințe despre om, societate și natură, sunt nevoi educative elementare, care se impun într-un mod suficient de evident și cu suficientă forță pentru a fi luate în considerare și asumate de sistemul educativ. Existența și însemnătatea lor nu sunt susceptibile de interpretări diferite și, cu atât mai puțin, contradictorii.

2. Din categoria nevoilor manifeste de educație face parte, totodată, *o mare parte a nevoilor sociale de educație*, cum sunt cele privind durata și cuprinderea minimale ale învățământului general/obligatoriu, cele privind formarea profesională în volumul

și structura impuse de necesitățile social-economice, cele privind integrarea școlară, profesională și socială a generațiilor tinere etc. În anumite condiții, caracter manifest au și nevoile privind volumul și structura conținutului procesului de învățământ, precum și cele privind intervenția factorului (sistemului) educativ în compensarea unor deficite (dezechilibre) ale sistemului social.

3. Caracterul manifest al nevoilor de educație depinde însă și de capacitatea și posibilitatea subiecților, ale grupurilor și comunităților sociale de a-și formula în mod explicit, de a-și promova sau impune propriile nevoi de educație. *Nevoile de educație nu se manifestă și nu acționează ca factori de structurare a sistemelor de educație decât în măsura în care sunt conștientizate, asumate și promovate de persoane sau grupuri active, capabile să-și dea seama de propriile nevoi de formare.* Caracterul manifest al nevoilor de educație depinde deci nu numai de intensitatea sau urgența intrinseci acestor nevoi, ci și de capacitatea celor care, având nevoile respective, reușesc să le conștientizeze și să le impună structurilor educative ale societății.

4. Caracterul manifest al nevoilor de educație poate să apară, după cum am arătat, și *ca expresie a unei anumite etape în evoluția nevoilor*, etapă în care deficitele sau dezechilibrele generate de acțiunea „subterană" a unor nevoi necunoscute sau neluate în seamă devin suficient de accentuate pentru a produce efecte evidente și care nu mai pot fi ignorate. În această situație, nevoile de educație acționează dintr-o dată cu mare intensitate, oarecum pe neașteptate, impunându-se cu o urgență cu atât mai mare cu cât perioada de ignorare și de nesatisfacere a lor a fost mai îndelungată.

Dincolo însă de intensitatea, urgența sau importanța lor, nevoile manifeste de educație au avantajul că pot fi relativ ușor sesizate și analizate. De aceea, gradul de satisfacere a acestor nevoi depinde în principal de voința factorilor de decizie și de posibilitățile de care societatea dispune la un moment dat.

II. Nevoile latente de educație *sunt nevoi care, datorită unor particularități ce țin de modul lor de apariție și acțiune, dar și datorită imperfecțiunii instrumentelor noastre de cunoaștere, nu se exteriorizează sau nu sunt sesizabile nemijlocit în efecte suficient de pregnante și de specifice pentru a se impune ca factori de declanșare, orientare și susținere a acțiunii educative.* Condițiile care generează caracterul latent al nevoilor de educație sunt multiple și țin de însăși natura complexă a acestui tip de nevoi specific umane. Practic nu există nevoi de educație care să nu aibă anumite componente latente. Important pentru analist este să cunoască principalele categorii de împrejurări susceptibile de a genera nevoi latente și, pe această bază, să-și concentreze atenția asupra acelor circumstanțe care pot fi indiciul existenței unor nevoi latente sau a unor nevoi care nu mai pot fi neglijate. În acest sens, propunem în cele ce urmează o succintă trecere în revistă a principalelor condiții care generează sau în care pot să acționeze nevoi latente de educație.

1. *Caracterul latent al unei nevoi de educație poate să fie o însușire a primelor stadii în apariția și evoluția acesteia*, când datorită intensității reduse și unei slabe conturări ca nevoie specifică, nu este resimțită subiectiv și nu este conștientizată la nivelul grupului, al comunității sau al instituțiilor sociale. Sub acest aspect, se poate spune că majoritatea nevoilor de educație trec printr-o fază de latență până la a se impune cu suficientă pregnanță pentru a fi sesizate și luate în considerare.

2. *Caracterul latent constituie însă, pentru anumite nevoi de educație, o proprietate intrinsecă și nu doar o fază în evoluția lor.* Este cazul nevoilor care, deși există ca necesități reale de educație ale societății sau individului, nu se impun de la început și nici multă vreme de la apariția lor cu o intensitate și o urgență comparabile cu gravitatea efectelor pe care ignorarea și nesatisfacerea lor le vor genera în viitor. Nevoile latente de educație sunt, sub acest aspect, nevoi cu timp de latență îndelungat, pentru care distanța dintre momentul apariției efective, cel al sesizării existenței lor și apoi cel al declanșării acțiunilor de satisfacere este mare, iar pe această distanță nu apar consecințe care să avertizeze că nevoile respective sunt neglijate. În această categorie pot fi incluse deci și nevoile cu o acțiune difuză care, deși sunt cunoscute sau bănuite, nu sunt luate în seamă, deoarece consecințele ignorării sau amânării satisfacerii lor nu afectează prezentul și nici interesele imediate ale individului, ale comunității sau ale instituțiilor educative.

Comentariu. Este cazul, de pildă, al nevoii de educație morală, nevoie care, deși există și în mare parte este și recunoscută, nu are pe orizonturi limitate de timp un caracter suficient de acut și de imperios, așa încât poate fi menținută fără riscuri imediate la periferia planurilor de învățământ și a obiectivelor școlii. Faptul că pe termen lung efectele neglijării educației morale pot fi grave nu are, într-o actualitate imediată, suficientă relevanță pentru a determina orientarea hotărâtă a resurselor spre acest domeniu. Din această categorie fac însă parte multe alte nevoi de educație, cum sunt cele privind restructurarea conținutului învățământului, a relațiilor profesori–elevi sau a relațiilor dintre școală și familie. Restructurarea conținuturilor, de pildă, acționează ca o necesitate latentă în sensul că, deși este recunoscută „în principiu", fie că nu a atins intensitatea și urgența care să determine schimbări substanțiale (reducerea excesului cantitativ, a supraîncărcării, a divizării și multiplicării disciplinelor de învățământ etc.), fie că efectele ignorării necesității de a restructura conținuturile nu au, pe moment, o gravitate suficientă pentru a fi luate în seamă.

3. *Caracterul latent este însă nu numai o proprietate care ține de natura nevoilor, ci și consecința posibilităților limitate ale instrumentelor noastre de cunoaștere, de investigare a realității.* Sub acest aspect, nevoile latente de educație sunt acele nevoi care nu se exteriorizează direct în stări de necesitate suficient de specifice pentru a fi cunoscute prin simpla observare. Ele sunt „ascunse" sub o varietate de manifestări concrete care „nu vorbesc de la sine" și nu trimit cu certitudine la o anumită necesitate. Nevoile latente de educație au un statut similar cu cel al „structurilor latente" din investigația sociologică, iar dezvăluirea lor implică „analiza empirică a cauzalității", adică sesizarea în mulțimea de date concrete a relațiilor stabile, a tendințelor, a interacțiunilor și, pe această bază, a factorilor și cauzelor interne care le generează.

4. *Caracterul latent al unor nevoi de educație poate fi și rezultatul imposibilității sau incapacității indivizilor sau grupurilor sociale de a-și conștientiza și a-și face cunoscute propriile nevoi de educație.* Când un anumit individ sau un anumit grup (comunitate, categorie socială) nu are posibilitatea sau/și capacitatea de a-și formula

nevoile de educație, acestea rămân în stare latentă. Caracterul latent ține, și de această dată, de natura complexă a nevoilor de educație și, în cazul de față, de particularitatea că în educație „beneficiarii" (copii, elevi) nu sunt întotdeauna și cei care își formulează nevoile de educație și nici cei care judecă dacă aceste nevoi sunt bine sau rău satisfăcute. Pentru elevii de vârste mici, dar uneori și pentru adolescenți, nevoile de educație sunt formulate de familie, nefiind deloc exclus ca între ceea ce cred părinții că este necesar și ceea ce este în mod real nevoie a copilului să existe mari discrepanțe. Necunoașterea sau neglijarea nevoilor copilului, ca individualitate, sau ale copilăriei, ca vârstă, constituie o sursă importantă de nevoi latente care, acumulate în timp și nesatisfăcute, devin cauza principală a eșecului școlar și a fenomenelor de neintegrare școlară, profesională și socială. Dincolo de anumite limite, necunoașterea sau/și nerecunoașterea nevoilor proprii de educație ale copilului (și ale copilăriei) pot să devină o sursă sau o formă mascată de abuz.

5. *Caracter latent au, de asemenea, multe dintre nevoile speciale de educație*, cum sunt cele ale copiilor cu diferite forme de handicap, ale copiilor instituționalizați, ale celor cu comportamente deviante și, în general, ale oricărui copil sau grup de copii care au nevoie de o influență educativă specială, diferențiată sau compensatorie, dar care nu au nici posibilitatea și nici forța de a le impune instituțiilor educative și sociale. În aceeași situație se află și categoriile sociale marginalizate, cele cu resurse materiale foarte reduse, care nu dispun de suficiente mijloace pentru a-și acoperi nevoile de educație, uneori nici pe cele mai elementare.

În toate aceste situații, gradul de satisfacere a nevoilor de educație depinde nu numai de cunoașterea și analiza lor corectă, dar și de capacitatea comunității sociale, a instituțiilor educative de a le asuma și de a le aloca resursele necesare.

2.1.5. Nevoi actuale și nevoi potențiale

Una dintre problemele dificile cu care se confruntă proiectantul în educație, ca și managerul școlar, este de a stabili cel mai bun raport între ceea ce trebuie și poate să realizeze sistemul sau instituția de învățământ *în prezent*, în funcție de nevoile și resursele pe baza cărora funcționează la un moment dat, și *nevoile viitoare* de educație care, în prezent, sunt în stare potențială sau latentă. Dificultatea problemei se constituie la intersecția a două împrejurări, ambele generate de însăși natura educației și a relației ei cu societatea:

a) pe de o parte, *educația este o activitate de termen lung*. Rezultatele ei sunt proiectate, în mod necesar, într-un viitor mai apropiat sau mai îndepărtat, așa încât educația nu poate satisface la un anumit moment decât fie nevoi potențiale formulate în trecut și care se actualizează pe parcursul desfășurării ei, fie nevoi potențiale formulate în prezent, dar cu scadență pe termen mediu sau lung. În ambele cazuri, *potențialitatea apare ca un atribut inerent al nevoilor de educație*. Referindu-se la această dimensiune, L. D'Hainaut făcea apel la următorul exemplu: „Dacă o națiune are astăzi nevoie de medici, o asemenea nevoie actuală nu poate fi satisfăcută prin educație, care reclamă șase sau șapte ani de

pregătire, astfel că, în realitate, nevoia potențială pe termen mediu este aceea pe care o va putea satisface educația" [55, pag. 66].

b) pe de altă parte, *nici un proces de învățământ, nici o instituție și nici sistemul educativ nu pot funcționa doar în baza unor nevoi potențiale* a căror satisfacere este mereu împinsă spre un viitor nedefinit. Nimeni nu-și permite să susțină, să finanțeze un program sau o instituție de educație care nu răspunde unor nevoi actuale sau unor nevoi cu o scadență determinată și a căror satisfacere să poată fi sesizată și evaluată. Totodată, nevoile actuale de educație sunt nu numai nevoi prognozate în trecut și actualizate și nici doar nevoi prognozate în prezent pentru viitor. Nevoile reale de educație apar și acționează pe parcursul procesului educativ, atât drept cauză, cât și ca efect ale acestui proces, fiind influențate de factori care țin nu doar de procesul educativ și de instituția școlară, ci și de mediul social, de cererea și oferta de educație, de evoluțiile pe piața calificărilor ș.a.m.d.

Iată de ce analiza nevoilor de educație prin prisma caracterului lor actual sau potențial se impune ca o condiție foarte importantă a proiectării pedagogice și managementului educațional. În acest sens, ne propunem, în cele ce urmează, să supunem atenției principalele caracteristici ale fiecărei categorii de nevoi și modul în care acestea acționează și trebuie integrate în procesul proiectării.

I. Nevoile actuale de educație sunt nevoi care apar și se impun pe termen scurt drept condiții ale desfășurării procesului de învățământ și ale funcționării instituției școlare, fiind de fapt nevoile în baza cărora se definesc obiectivele educaționale, se stabilesc conținuturile și metodele de predare și învățare și se organizează procesul de învățământ pe ansamblul instituției școlare. *Analiza nevoilor actuale de educație este baza proiectării pedagogice* a lecțiilor, a sistemelor de lecții și tipurilor de activități didactice, în general a procesului de învățământ pe durata unor perioade compacte ale acestuia (o lecție, un capitol de conținut, o perioadă de predare sau evaluare, un semestru, un an școlar). Totodată, nevoile actuale de educație sunt nevoi care acționează nemijlocit și imediat asupra instituției școlare, impunând decizii cu scadență pe termen scurt. *Analiza nevoilor actuale este baza elaborării planurilor manageriale operaționale* (semestriale, anuale) ale instituției de învățământ.

Trebuie subliniat că acest caracter actual al nevoilor de educație rezultă din modul lor de acțiune și din urgența cu care se impun și nu se referă la durata acțiunii și nici la orizontul de timp pe care se întind efectele satisfacerii sau nesatisfacerii lor. Sunt actuale pentru că acționează și trebuie satisfăcute în prezent și nu în sensul că vizează prezentul imediat. Dimpotrivă, multe dintre nevoile actuale de educație au o acțiune cu „bătaie lungă", ele se înscriu într-o anumită continuitate pe axa trecut-prezent-viitor care ține de „logica ontică" a educației, avându-și originea în satisfacerea/nesatisfacerea nevoilor în procesele educative anterioare și pregătind apariția și apoi satisfacerea nevoilor viitoare. Nevoile actuale se constituie, acționează și se impun proiectării pedagogice și managementului educațional în următoarele condiții:

1. Cea mai mare parte a nevoilor actuale de educație sunt *nevoi care însoțesc desfășurarea cotidiană a procesului de învățământ și a căror satisfacere condiționează*

coerența diferitelor secvențe ale acestui proces, trecerea de la o etapă la alta (de la o lecție la alta, de la un capitol de programă la altul etc.), precum și adaptarea procesului la schimbările pe planul achizițiilor și capacităților de învățare ale elevilor. Sub acest aspect, caracterul actual al nevoilor de educație rezultă din înseși necesitățile de organizare și desfășurare practică a procesului de învățământ și a activității instituției școlare. Profesorul și directorul de școală nu pot opera practic cu nevoi potențiale sau cu nevoi „ideale" – chiar dacă acestea pot și trebuie să fie studiate pentru proiecțiile strategice pe termen lung – ci cu nevoile de educație existente la un moment dat, în contextul concret în care se desfășoară procesul de învățământ și în care funcționează instituția școlară. În acest sens, au caracter actual nevoi de educație cum sunt:

a) *nevoile de educație care își au originea în nivelul inițial de pregătire a elevilor*, raportate la cerințele unui nou proces de învățare sau ale unei etape superioare ale acestui proces. Ele sunt puse în evidență de discrepanța ce poate să apară între cunoștințele, deprinderile și capacitățile de care elevii dispun la un moment dat și exigențele accesului pe trepte superioare ale procesului de învățământ. Acest tip de nevoi este foarte evident la începutul ciclurilor de învățământ (în clasa I, a V-a, a IX-a și în anul I de facultate), dar se manifestă și pe parcursul procesului de învățământ, la începutul predării unei noi discipline sau a unui nou capitol al programei școlare. Ele pot fi *nevoi de recuperare* sau *de aprofundare* a învățării acelor cunoștințe și capacități care reprezintă condiții necesare, impuse de logica învățării, pentru accesul la achiziția noilor cunoștințe și capacități.

b) *nevoile de educație generate de discrepanța dintre performanțele elevilor și cerințele programei școlare*, discrepanță pusă în evidență prin actul evaluării. Acestea sunt *nevoi procesuale*, generate de faptul că învățarea nu este un proces liniar, ci unul care înregistrează decalaje, ritmuri diferite de la un elev la altul, de la o etapă la alta sau de la un conținut la altul. Astfel, dacă profesorul alocă un anumit număr de ore unui nou capitol din programă sau dacă modifică numărul de ore planificat inițial, dacă revine asupra unor teme sau stabilește un anumit număr de ore pentru recapitulări, aplicații sau probleme o face (ar trebui să o facă) în baza nevoilor de învățare apărute pe parcurs sau pe care le cunoaște din experiența didactică și care, în modul cel mai evident, apar în actul evaluării elevilor.

c) *nevoile de educație care apar în procesul diferențierii elevilor*, ca efect al schimbărilor ce au loc pe planul *capacităților intelectuale* și al *orientărilor motivaționale*. Astfel, pe parcursul procesului de învățământ pot să apară nevoi care nu existau în fazele inițiale, dar care apar ca urmare a evoluției diferite a elevilor, atât sub raportul performanțelor (elevi cu dificultăți în învățare sau elevi cu performanțe de excepție), cât și sub raportul motivației învățării (pierderea interesului pentru anumite discipline și apariția interesului pentru altele), în toate cazurile fiind vorba de *nevoi speciale* de educație și, sub alt aspect, de *nevoi individuale* sau microgrupale, nevoi care trebuie luate în considerare în (re)proiectarea procesului de învățământ.

2. Nevoile actuale de educație provin și din acele nevoi care, deși există în stare potențială sau latentă pe toată durata procesului de învățământ, deși sunt cunoscute atât de către profesori, cât și de către elevi, nu acționează sau nu impun acțiuni de satisfacere decât sub presiunea unor scadențe iminente sau după acumulări de restanțe care nu mai pot fi ignorate. În acest sens, devin actuale nevoi de educație cum sunt:

a) *nevoia de pregătire specială a examenelor de absolvire sau de admitere* (acolo unde este cazul). Este evident că o astfel de nevoie există și este cunoscută încă de la începutul și apoi pe tot parcursul unui ciclu de învățământ, dar ea se actualizează practic doar în preajma examenelor respective. Pe de altă parte, chiar dacă profesorii și elevii ar avea în vedere tot timpul pregătirea examenelor, nevoia specială de pregătire a acestora tot s-ar impune, datorită modificărilor de programă sau de desfășurare a examenelor ce pot să apară pe parcurs, ca și datorită faptului că unele discipline sunt studiate cu 2-3 ani înaintea examenelor, nevoia unei reînvățări fiind întotdeauna o nevoie actuală.

b) *nevoia specială de pregătire pentru recuperarea rămânerilor în urmă*, atunci când lacunele acumulate blochează orice posibilitate de acces la nivelurile superioare ale învățării. Este cazul nepromovărilor (sau promovărilor la limită) repetate când carențele în pregătirea unor elevi fac imposibilă continuarea, pentru elevii respectivi, a procesului de învățământ.

3. Pe ansamblul unei instituții de învățământ, nevoile actuale de educație se manifestă sub forma concretă a *cererii de educație sau a cererii de studii, exprimată cantitativ prin numărul de elevi sau studenți care se adresează instituției și pe care aceasta îi poate școlariza.* Desigur, cererea de educație are nu numai dimensiuni cantitative, ci și dimensiuni *calitative* (nivelul de pregătire a elevilor, nivelul de aspirații ale acestora sau ale familiilor) și *structurale* (orientarea elevilor pe niveluri și profiluri de învățământ). Pe de altă parte, cererea de educație acționează nu numai la *intrare*, prin numărul și structura candidaților care se adresează instituției de învățământ, ci și la *ieșire*, sub forma cererii de calificări, de diplome, de studii necesare fie continuării școlarizării pe trepte superioare, fie pe piața muncii (a calificărilor). Procesul prin care nevoile de educație se convertesc în cerere de educație este deosebit de complex, iar formarea cererii de educație pe care societatea sau oamenii le au, este funcție și de alți factori (economici, demografici, sociali) care își pun amprenta pe dimensiunile cantitative, calitative și structurale ale cererii de studii. Întrucât problema formării și acțiunii cererilor de educație face obiectul unui capitol distinct al lucrării, ne limităm aici la a sublinia importanța decisivă pe care o au studierea și adaptarea la cererea de studii pentru existența și dezvoltarea instituției de învățământ. După cum vom vedea, dintre variatele forme în care nevoile de educație se manifestă, cererea de educație este forma de manifestare cea mai directă, mai constrângătoare și mai puțin accesibilă controlului instituției, iar majoritatea celorlalte nevoi de educație pe care procesul de învățământ trebuie să le acopere își au originea sau au legătură cu cererea de educație și, mai concret, cu cererea de studii.

II. Nevoile potențiale de educație sunt mai dificil de specificat printr-o definiție operațională care să le delimiteze net de celelalte categorii de nevoi. Și aceasta întrucât potențialitatea este, după cum am arătat, prezentă într-o măsură mai mare sau mai mică în orice nevoie de educație. Înseși nevoile actuale sunt, în mare parte, nevoi potențiale actualizate și cuprind în germene nevoile viitoare. Orientarea spre viitor a educației face ca satisfacerea prezentului imediat să aibă și valențe prospective, să anunțe sau să pregătească un *anumit viitor*. Iar caracterul prospectiv al educației nu rezultă neapărat dintr-o opțiune strategică, ci constituie o dimensiune ontică a educației, al cărei prezent este în bună măsură viitorul de ieri și condiționează viitorul de mâine.

Caracterul potențial al nevoilor de educație este dat și de faptul că educația este o activitate de lungă durată. Cele mai multe și mai importante nevoi de educație solicită o perioadă îndelungată de satisfacere, de ordinul anilor, așa încât nevoile pe care educația le poate satisface sunt de fapt nevoi anticipate și anume cu un termen de anticipare care trebuie să fie cel puțin egal cu durata necesară satisfacerii lor. Sintetizând, se poate spune că *nevoile potențiale de educație sunt acele nevoi care nu se impun pe termen scurt, dar pot și trebuie să fie anticipate pe baza tendințelor sesizabile pe plan social-economic și educațional, precum și acele nevoi care sunt formulate în prezent, dar cu o scadență la termenul la care sistemul (instituția) de învățământ le poate satisface.*

Comentariu. De exemplu, nevoia de creștere a numărului de medici și, în consecință, nevoia de a forma medici rămâne o nevoie potențială câtă vreme sistemul de sănătate nu solicită sau nu permite, prin funcționarea lui, un număr mai mare de medici (sau nu îi poate absorbi nici pe cei existenți). Aceasta este o nevoie potențială deoarece nu acționează încă, dar există suficiente temeiuri spre a o considera o nevoie reală (în sensul că existentă) care se poate actualiza când vor fi întrunite condițiile propice (reforma sistemului de sănătate, ameliorarea stării economiei etc.).

Dacă însă nevoia de medici se impune pe termen scurt (1-2 ani), ea nu mai acționează ca o nevoie de educație, pe care să și-o asume sistemul de învățământ, deoarece durata formării unui medic este mult mai mare. Ea este o nevoie socială care trebuie satisfăcută pe alte căi (de pildă, atragerea prin imigrare a unor specialiști gata formați sau prin sistemul de mobilități pe piața internațională a muncii). Desigur, nevoia ar putea fi satisfăcută foarte simplu prin reducerea duratei de școlarizare, dar aceasta ar conduce la căderea drastică a calității formării, adică la *o falsă acoperire a nevoii*, care este mai riscantă chiar decât nesatisfacerea ei. Rezultă că nevoile sociale se constituie în nevoi de educație numai dacă sunt formulate în cantitatea, calitatea și la termenul în care ele pot fi satisfăcute prin desfășurarea normală a procesului de învățământ. Cu cât durata desfășurării procesului de învățământ este mai mare, cu atât caracterul potențial al nevoilor de educație este mai accentuat, iar riscul neanticipării corecte a nevoilor este mai ridicat.

Din cele prezentate până acum ar rezulta însă că nevoile de educație nu pot fi *decât* potențiale, ceea ce nu este totuși adevărat. În prima parte a acestui paragraf am văzut că numeroase nevoi de educație au un caracter actual stringent și se impun ca factori de orientare a procesului de învățământ în cursul desfășurării acestuia, iar satisfacerea lor reprezintă nu numai un obiectiv, dar și o condiție a desfășurării normale a procesului de învățământ. Sunt deci necesare câteva precizări suplimentare pentru o mai corectă circumscriere a caracterului potențial al nevoilor de educație.

1. Caracterul potențial al celor mai multe nevoi de educație ține nu de statutul lor existențial, ci de *durata necesară satisfacerii lor*. Cu alte cuvinte, sunt potențiale nu în sensul că nu există sau nu sunt resimțite în prezent, ci în sensul că ele trebuie formulate și asumate cu mai mult sau mai puțin timp *înainte* de termenul la care pot fi satisfăcute. Este evident deci că formularea nevoilor de educație implică o anumită *anticipare* pentru ca ele să poată fi satisfăcute, dar această anticipare nu rezultă neapărat dintr-o „strategie cognitivă“ (deși nu o exclude), ci din modul real în care nevoile de educație apar și sunt resimțite de oameni sau de societate. Astfel, o nevoie de educație cum este aceea de a învăța o profesiune ce implică studii superioare există și acționează încă din anii de liceu, uneori și mai înainte, elevii resimțind-o ca pe o nevoie actuală și nu ca pe o nevoie ce va urma să apară (deseori ei întreprind deja, pe parcurs, acțiuni în sensul acestei nevoi). Aceasta este o *nevoie potențială* în sensul că satisfacerea ei angajează viitorul și va fi dependentă de întrunirea unor condiții ce nu pot fi integral cunoscute și controlate în prezent, dar ca mod de existență este o *nevoie reală*, resimțită *acum* de elevi sau de familie. Pentru proiectantul unei strategii de dezvoltare a unei universități, de pildă, nevoia de educație superioară exprimată de elevii de liceu reprezintă într-adevăr o cerere potențială de studii (cererea actuală este cea exprimată în prezent prin numărul de candidați la admitere), ceea ce nu înseamnă că este o cerere ireală sau inexistentă. Sigur că transformarea nevoii de educație în cerere de studii și a cererii potențiale în cerere actuală sunt condiționate de numeroși factori ce acționează ulterior (de pildă, numărul de elevi care obțin bacalaureatul și notele cu care îl obțin, evoluția stării economice a familiei, schimbări în structura învățământului superior etc.). Dar proiectantul care studiază nevoia de educație superioară în rândul elevilor de liceu studiază o nevoie reală, care există la momentul investigației, și nu o nevoie virtuală, iar dacă anticipează corect și acțiunea factorilor ce vor influența evoluția acestei nevoi și transformarea ei în cerere de studii, atunci va obține o prognoză suficient de bună pentru a elabora o strategie cu șanse mari de reușită.

2. Nevoile de educație au caracter potențial și în sensul că, acționând pe termen lung și fiind multideterminate, evoluția lor poate fi mai mult sau mai puțin previzibilă sau imprevizibilă, anticipările având întotdeauna un anumit coeficient de risc. În plan practic, proiectantul sau managerul școlar operează cu două tipuri de nevoi potențiale:

a) *nevoile potențiale înalt previzibile* sunt cele care însoțesc evoluția normală a procesului de învățământ în sensul că, deși nu acționează sau nu pot fi satisfăcute în actualitate, sunt anunțate sau pregătite de desfășurarea actuală a proce-

sului de învățământ, iar apariția și satisfacerea lor pot fi prognozate cu suficientă certitudine pentru a fi luate în considerare în proiectarea pedagogică și planificarea strategică a procesului de învățământ, la nivel de instituție sau la nivel de sistem. Cea mai mare parte a nevoilor care țin de funcționarea internă a procesului/sistemului de învățământ sunt nevoi potențiale previzibile. De pildă, nevoia și cererea de școlarizare la nivel de liceu este anunțată și pregătită de procesul de învățământ din gimnaziu, așa încât pentru licee gradul de cuprindere și calitatea studiilor gimnaziale generează nevoi potențiale pe care le pot studia și anticipa cu suficientă certitudine. Sunt nevoi potențiale previzibile și cele privind pregătirea și promovarea unui examen de absolvire sau de admitere. Previzibile sunt și nevoile de educație potențiale a căror actualizare în viitor este dependentă de factori externi procesului/sistemului de învățământ, dar care au o evoluție la rândul ei previzibilă. De exemplu, tendințele factorului demografic oferă informații destul de certe cu privire la dimensiunile și structura nevoilor potențiale de educație.

b) *nevoile potențiale cu previzibilitate redusă* sunt fie nevoi dependente de factori pe care școala, profesorul, uneori și sistemul de învățământ nu-i cunosc (nu au acces la cunoașterea lor) sau nu-i pot controla, fie nevoi care apar datorită unor schimbări radicale ale contextului social (și politic) în care se desfășoară procesul de învățământ. O situație tipică este cea a „exploziei nevoilor de educație" după anul 1989, când au apărut nevoi cantitative și calitative puțin previzibile în perioada anterioară, chiar dacă anumite „semnale" anunțau sensul schimbărilor din planul nevoilor de educație. Un grad redus de previzibilitate au și nevoile care au o durată foarte mare de satisfacere, nevoile pe termen lung, în măsura în care nu pot fi anticipate schimbările ce vor avea loc pe parcurs.

2.2. Tipuri de nevoi clasificate după conținut

Tipologia prezentată până acum cuprinde tipuri generale de nevoi de educație, diferențiate după originea și modul lor de manifestare, precum și în funcție de categoriile de subiecți care resimt nevoile respective. Am insistat ceva mai mult asupra acestor tipuri de nevoi întrucât, pe de o parte, literatura noastră de specialitate cuprinde foarte puține referințe la problematica generală a nevoilor de educație, iar pe de altă parte, abordarea tipurilor generale de nevoi oferă o mai bună înțelegere a naturii nevoilor în domeniul educației.

Firește însă că în cadrul tipurilor generale există numeroase diferențieri în ceea ce privește conținutul nevoilor de educație, sau, în alți termeni, în ceea ce privește natura necesităților, a dezechilibrelor sau deficitelor pe care le incumbă apariția și acțiunea unor nevoi de educație. Necesitatea studierii nevoilor de educație în funcție de conținutul lor este în primul rând o necesitate de ordin practic. Trecerea de la analiza nevoilor la proiectarea pedagogică a procesului de învățământ și apoi la acțiunea practică impune *cunoașterea naturii psihologice și pedagogice a nevoilor de educație,* spre a fi posibile definirea obiectivelor, stabilirea conținuturilor și alegerea metodelor procesului de învățământ. De aceea, determinarea nevoilor în funcție de conținutul lor are

semnificația unui demers de specificare a nevoilor, prin care ne apropiem de realitatea concretă a nevoilor de educație, până la nivelul la care cunoașterea lor devine operațională, permițând proiectarea și aplicarea mijloacelor de satisfacere.

Analiza nevoilor în funcție de conținutul lor permite, totodată, să se decidă cu mai multă certitudine dacă o anumită nevoie este realmente o nevoie de educație sau de altă natură. Problema nu se pune atât în mediul școlar, unde educația este activitatea de bază și majoritatea deficitelor sunt, direct sau indirect, de natură educativă, cât în mediile industriale sau profesionale, unde nevoile considerate că sunt de educație pot să mascheze de fapt deficite de altă natură. Referindu-se la această posibilitate, R. M. Gagné și L. Briggs arată că „studiile de pregătire militară și industrială sugerează că problemele care sunt inițial gândite să reprezinte necesitățile pregătirii reprezintă deseori, de fapt, alte tipuri de necesități. Adeseori, când o funcție dată unei organizări nu operează la nivelul de eficiență dorit, concluzia imediată poate fi că personalul care îndeplinește funcția are nevoie de o pregătire mai bună sau mai îndelungată. În unele cazuri de acest gen, o analiză a necesităților făcută cu grijă a arătat că problema poate fi rezolvată cu ajutorul altor mijloace decât pregătirea, cum ar fi restructurarea meseriilor, redirecționarea personalului, schimbarea politicii pe care o duce întreprinderea" [74, pag. 242-243]. Dar și în mediul școlar pot să apară astfel de situații. De pildă, scăderea performanțelor școlare ale unor elevi poate să aibă drept cauză o alimentație deficitară, starea de sănătate sau problemele ivite în familiile elevilor, așa încât nevoia de ameliorare a performanțelor să nu fie, de fapt, o nevoie de educație – care să poată fi satisfăcută prin mijloace educative – ci o nevoie de altă natură. Firește, aceasta nu înseamnă că o astfel de nevoie trebuie ignorată. Determinarea conținutului nevoilor are și menirea de a releva dacă și în ce măsură școala și, în general, sistemul de învățământ dispun de mijloacele necesare satisfacerii nevoilor, indiferent dacă nevoile au sau nu o natură educativă.

Pentru ca analiza nevoilor de educație în funcție de conținutul lor să răspundă cerințelor de utilitate, se ridică problema criteriilor de determinare a tipurilor semnificative de nevoi după conținut. Există, sub acest aspect, mai multe posibilități. De pildă, R. M. Gagné consideră că „reflectarea necesităților societății în scopurile educaționale își găsește de obicei expresia în formulările care descriu categoriile de *activitate umană*" și, prin urmare, „ceea ce ar trebui să realizeze specialiștii în problemele educaționale (...), este conturarea unui mănunchi de *capacități* umane care ar face posibile tipurile de activități exprimate în scopurile educaționale" [pag. 30]. În această direcție, R. M. Gagné propune un model de „design instrucțional" centrat pe cinci categorii de „rezultate ale învățării": deprinderile intelectuale, strategiile cognitive, informația verbală, deprinderile motorii și atitudinile, precizând că „fiecare din cele cinci categorii ale rezultatelor învățării constituie o capacitate însușită a persoanei care a învățat (...). Ele sunt numite *capacități* deoarece fac posibilă predicția multor manifestări particulare ale performanței celui care învață." [74, pag. 35]. L. D'Hainaut propune un model întemeiat pe definirea *profilului de formare*, considerând că este „mai funcțional" să legăm o clasificare a nevoilor de educație de profilul celui pe care voim să-l formăm, iar pentru definirea unui profil de formare, D'Hainaut stabilește șase categorii de „cadre", fiecărui cadru corespunzându-i „situații de viață și roluri globale" ale individului for-

mat: viața privată și familială, viața socială, viața politică, viața culturală, viața profesională, timpul liber și sporturile [55, pag. 66-68].

Referitor la această problemă, considerăm însă că cel mai potrivit criteriu de clasificare este cel care rezultă la intersecția dintre *structura personalității* – adică ansamblul componentelor psihofizice, cognitive, afective, motivaționale, comportamentale și atitudinale – și *componentele procesului educativ*, grupate în funcție de obiectivele și conținutul educării (formării). Potrivit acestei scheme de analiză, nevoile de educație pot fi grupate în nevoi de educație intelectuală, de educație profesională, de educație morală, estetică, fizică etc.

2.2.1. Nevoile de educație intelectuală

Nevoile de educație intelectuală exprimă, în sensul lor cel mai general, *nevoia funciară a omului de a înțelege lumea și pe sine însuși, de a asimila, a prelucra și a produce informații necesare abordării raționale a realității și adaptării optime la condițiile de viață*. Nevoia de formare intelectuală nu se reduce la nevoia de a cunoaște. Ea vizează și mecanismele și procesele prin care cunoașterea se produce, precum și capacitățile care mijlocesc nu orice fel de cunoaștere, ci o cunoaștere sistematică, implicată în procesul socializării, al integrării profesionale și sociale a copilului sau tânărului. Sintetic, nevoia de educație intelectuală se manifestă ca:

- *nevoie de informații sistematizate* și asimilate în structura subiectivă a elevului, adică *nevoia de cunoștințe* (generale și specifice, teoretice și practice);
- *nevoia de deprinderi intelectuale*, adică de componente automatizate ale activității intelectuale care să permită elevului realizarea rapidă, cu un minim de efort a acțiunilor ce fac parte din structura celor mai multe activități intelectuale (scrierea, citirea, calculul, exprimarea corectă și fluentă etc.);
- *nevoia de capacități și abilități intelectuale* care să permită elevului să se adapteze la situațiile noi, să-și valorifice cunoștințele asimilate, să se autoevalueze și să-și proiecteze propria activitate.

La acestea se poate adăuga și *„nevoia nevoii de cunoaștere"*, adică nevoia stimulării și formării la elevi a *trebuinței de cunoaștere* sau, la un nivel mai înalt, a *motivației cognitive*, a obișnuinței de a citi, de a se informa și de a analiza critic informația cu care ia contact. Nevoia de educație intelectuală poate să apară atât ca nevoie de extindere și aprofundare a cunoștințelor, cât și ca nevoie de recuperare, de eliminare a lacunelor. Ea poate să apară, de asemenea, ca o nevoie de sine stătătoare, vizând explicit cunoașterea și dezvoltarea cognitivă, dar și ca o nevoie asociată altor nevoi, de pildă cu nevoia de formare profesională.

Datorită faptului că procesul de învățământ este, în cea mai mare parte, un *proces de educație intelectuală*, dar și datorită importanței pe care componenta cognitivă o are în orice activitate umană, nevoile de educație intelectuală reprezintă cea mai extinsă categorie de nevoi. Practic, nu există tipuri de nevoi de educație care să nu aibă și o componentă cognitivă sau care să nu fie asociate și cu nevoia de formare intelectuală. De altfel, majoritatea preocupărilor privind proiectarea pedagogică, metodologia, conținuturile și evaluarea se plasează tocmai în sfera cognitivului și a educației in-

telectuale. Taxonomiile de obiective sunt în cea mai mare parte taxonomii de obiective cognitive, secvența de învățare este „radiografiată" cognitiv, discuțiile în jurul curriculum-ului sunt aproape exclusiv centrate pe cunoștințe (volum, structură, natură), iar evaluarea implică cvasiexclusiv formarea intelectuală (concursurile și examenele școlare sunt, în esența lor, probe de cunoștințe). Este firesc deci ca tocmai în sfera educației intelectuale să se manifeste cele mai multe nevoi de educație.

Nevoile de educație intelectuală sunt nu numai extinse, dar și foarte diverse. Fiind direct legate de conținutul învățământului, nevoile de educație intelectuală preiau problemele acestuia privind volumul și structura cunoștințelor, deprinderilor și capacităților ce trebuie învățate de elevi, existând tot atâtea categorii de nevoi câte categorii și domenii de conținuturi cuprinde curriculum-ul. Nevoile de educație se diferențează, de asemenea, pe categorii de procese și mecanisme psihice implicate în învățarea cognitivă, ele sunt nevoi specifice vârstelor – constituindu-se în procesul dezvoltării psihice – dar și nevoi specifice fiecărui elev sau grup de elevi, în funcție de nivelul intelectual, de experiența și nivelul pregătirii școlare, de structura aptitudinilor și a motivației. Nevoile de educație intelectuală dobândesc un statut de nevoi speciale de educație în cazul copiilor cu deficiențe senzoriale și de limbaj, al copiilor cu un grad mai mic sau mai mare de retard intelectual, precum și al copiilor ce provin din familii și medii sociale defavorizate și care înregistrează în mod repetat insucces școlar.

Nevoile de educație intelectuală sunt nu numai cerințe de ordin subiectiv, privind structura cognitivă a personalității elevului, dar și cerințe de ordin obiectiv privind integrarea sa școlară (pe diferite niveluri și trepte de învățământ) și socio-profesională. Nevoile de educație intelectuală sunt, în mod evident, și nevoi sistemice, care acționează la nivelul instituției școlare și al sistemului de învățământ, exprimând cerințele sociale cu privire la cunoștințele și capacitățile ce trebuie transmise, învățate și dezvoltate prin sistemul de învățământ. Nevoile de educație intelectuală se caracterizează și printr-o dinamică foarte complexă a manifestului și latentului, a realului și potențialului. Există, fără îndoială, nevoi de cunoaștere, de înțelegere, de rezolvare de probleme care pot fi ușor sesizate și analizate. Deseori însă, în spatele unor nevoi evidente, observabile se află nevoi profunde, care țin de „psihologia mecanismelor cognitive" sau de acțiunea „vectorilor motivaționali", care nu se mai oferă nemijlocit observației factuale.

Această varietate de ipostaze ale nevoilor de educație intelectuală ridică problema criteriilor de analiză în funcție de care nevoile să poată fi identificate și grupate. Care este cel mai potrivit model de analiză? Un răspuns general valabil nu se poate da. Și aceasta întrucât analiza nevoilor de educație intelectuală – ca demers al proiectării pedagogice – nu este un scop în sine și nu urmărește să construiască încă o „teorie" a învățării, ci să ofere profesorului reperele necesare în practica proiectării și realizării procesului de învățământ. În această idee, prezentăm în cele ce urmează câteva variante de analiză a nevoilor de educație intelectuală, dintre cele mai cunoscute, urmând ca profesorul să o aleagă pe cea mai potrivită sau să realizeze o combinație de variante adaptată condițiilor concrete în care lucrează.

2.2.1.1. Modelul centrat pe obiective

Modelul centrat pe obiective pornește de la premisa că, în desfășurarea reală a procesului de învățământ, nevoile de educație se constituie și pot fi identificate și analizate în funcție de obiectivele acestui proces. Practic, nevoia de educație rezultă din gradul de realizare/nerealizare a obiectivelor educaționale. Dacă vom aplica analiza de discrepanță, atunci obiectivele definesc *situația dorită*, performanțele elevilor reprezintă *situația actuală*, iar *discrepanța* mai mică sau mai mare dintre cele două situații semnalează existența unei nevoi de educație. Folosirea obiectivelor – și ne referim aici în mod special la *obiectivele operaționale* – drept repere pentru determinarea nevoilor de educație este favorizată de faptul că, după câteva decenii de cercetări și aplicații, de critici și reconsiderări, *paradigma obiectivelor operaționale*, organizate în *taxonomii*, a pătruns larg în practica proiectării și realizării procesului de învățământ, conturându-se și un anumit consens asupra semnificației diferitelor categorii taxonomice (clase de comportament). De asemenea, există și avantajul că o bună parte a tehnicilor de evaluare folosesc *specificarea prin obiective* ca modalitate de construire a sarcinilor (itemilor) și de stabilire a criteriilor de evaluare, așa încât evaluarea, și în special evaluarea formativă (continuă) devine și un mijloc util și operativ de determinare a nevoilor de educație. Aceste avantaje sunt cu atât mai evidente pentru domeniul educației intelectuale cu cât cele mai bine elaborate taxonomii sunt taxonomiile de obiective cognitive.

Practic, aplicarea modelului presupune folosirea taxonomiilor de obiective cognitive drept sisteme de referință pentru determinarea nevoilor de educație intelectuală, ceea ce înseamnă că listele de comportamente și performanțe care definesc obiectivele operaționale vor fi considerate nu numai liste de rezultate finale anticipate (proiectate) ale învățării, dar și liste de nevoi de educație ale elevilor care urmează să învețe comportamentele și performanțele respective. Se presupune, desigur, că un anumit comportament, o anumită performanță nu mai sunt luate drept obiective dacă elevii le stăpânesc deja, ceea ce înseamnă, implicit, că *orice obiectiv incumbă o nevoie de educație*, nevoie ce rezultă din relația dintre cerințele asociate obiectivului și posibilitățile actuale ale elevilor. În acest sens, se pot folosi *tabele de analiză a nevoilor de educație* construite pe taxonomiile de obiective cognitive. Propunem profesorilor un astfel de tabel, în care am folosit adaptarea taxonomiei de obiective cognitive realizată de P. Lisievici, aceasta fiind una dintre cele mai complete adaptări ale taxonomiilor de obiective din literatura pedagogică de la noi [106, pag. 63-66].

Este de remarcat că modelul centrat pe obiective permite și *operaționalizarea nevoilor de educație* într-un mod similar cu operaționalizarea obiectivelor educaționale, ceea ce sporește valoarea practică a modelului. Astfel, adaptând cele mai cunoscute proceduri de operaționalizare a obiectivelor educaționale (R. F. Mager, G. F. Madaus, N. Metfessef, W. Michael, D. Kirsner, G. De Landsheere ș.a.), definirea operațională a unei nevoi de educație ar presupune:

a) *descrierea explicită a comportamentului și performanței finale* ce se urmăresc a fi dobândite de elev prin procesul de predare/învățare. Uneori – și în funcție de natura obiectivelor – aceasta poate fi însoțită de specificarea *conținutului*, *a*

obiectivului sau a *operatorului* care intervin în realizarea comportamentului și a performanței, precum și a *produsului* care materializează performanța (deseori produsul se identifică cu însăși performanța sau constituie mijlocul principal prin care aceasta este evaluată);

b) *descrierea condițiilor în care se așteaptă producerea comportamentului (performanței)*, care pot fi condiții *materiale* sau „fizice" (mijloacele necesare sau care trebuie utilizate pentru realizarea comportamentului), condiții de *timp* (nivelul unei performanțe poate fi evaluat și pe baza parametrilor temporali, condiții psihologice (cele inițiale, necesare accesului la dobândirea performanței, desemnate sugestiv în limba franceză prin termenul „les préalables", precum și la alte date, informații, îndrumări oferite elevilor spre a putea realiza performanța);

c) *precizarea nivelului minim acceptabil și a criteriilor de acceptare a performanței*, pe baza cărora urmează să se decidă dacă și în ce măsură obiectivul a fost atins;

d) *analiza distanței (discrepanței) dintre nivelul performanțelor prevăzute de obiective și nivelul performanțelor stăpânite de elevi* și determinarea, pe această bază, a nevoilor de educație. În funcție de momentul în care se face analiza, acestea pot fi: *nevoi de pre-învățare*, stabilite în funcție de obiectivele de start ale procesului de învățământ, în situația în care elevii nu întrunesc condițiile prealabile ale realizării obiectivelor noului proces de învățare; *nevoi de recuperare*, stabilite pe parcursul procesului de învățământ în funcție de obiectivele care nu au fost realizate la nivelul minim acceptabil al performanțelor specificate; *nevoi de re-învățare*, stabilite în funcție de obiectivele finale ale unei perioade compacte a procesului de învățământ, când se constată că elevii nu stăpânesc performanțele finale la nivelul minim acceptabil, fie datorită unor lacune acumulate pe parcursul procesului de învățământ, fie datorită fenomenului natural al uitării cauzat de neexersarea, timp îndelungat, a unor performanțe, fie datorită schimbării nivelului obiectivelor (de pildă, pregătirea unei discipline pentru un examen schimbă nivelul obiectivelor și generează de regulă nevoia de re-învățare).

Analiza nevoilor de educație

Tabelul nr. 2.1.

Clasa comportamentală	Performanțe	Obiective		Nevoi de educație
		Realizate	Nerealizate	
1. Cunoașterea	Elevul redă elementele specifice și generale ale metodelor sau proceselor, sau redă un model, o structură sau un ansamblu de situați.			
1.1. Cunoașterea elementelor specifice	Elevul redă elemente specifice și izolabile de informație. Aceste elemente, situate la un nivel inferior de abstractizare, trebuie considerate puncte de plecare în construirea unor forme de cunoaștere mai complexe.			
1.2. Cunoașterea căilor și mijloacelor de a trata elementele specifice	Elevul cunoaște metode de cercetare, algoritmi, standarde de apreciere, structuri de organizare internă pentru diferite domenii.			

Clasa comportamentală	Performanțe	Obiective		Nevoi de educație
		Realizate	Nerealizate	
1.3. Cunoașterea elementelor generale și a abstracțiunilor dintr-un domeniu	Elevul cunoaște teoriile și generalizările dominante în diferite domenii și în care sunt de regulă folosite în studierea fenomenelor sau în rezolvarea de probleme.			
2. Comprehensiunea	Reprezintă nivelul cel mai scăzut al înțelegerii. Elevul știe ce se comunică și poate face uz de cele comunicate, fără a fi necesar să le raporteze la alt material sau să fie înțelese toate implicațiile.			
2.1. Translarea	Elevul parafrazează sau redă un mesaj dintr-o limbă sau dintr-o formă de comunicare în alta. Translarea se apreciază pe baza fidelității și preciziei, adică în funcție de măsura în care se păstrează informația comunicată, în condițiile formei de comunicare schimbate.			
2.2. Interpretarea	Elevul rezumă sau explică un mesaj. Spre deosebire de translare, interpretarea necesită o reorganizare a materialului sau o nouă perspectivă asupra acestuia.			
2.3. Exploatarea	Elevul extinde principii sau tendințe dincolo de datele existente, pentru a determina implicații, consecințe, corolare, efecte, în concordanță cu condițiile descrise în comunicarea originală.			
3. Aplicarea	Elevul folosește ideile generale, regulile, metodele, principiile tehnice, în situații concrete.			
4. Analiza	Elevul descompune un mesaj în elementele componente, astfel încât ordinea ideilor să fie clară, iar relațiile dintre idei să apară explicite. Analiza are drept scop clarificarea mesajului, a organizării interne a comunicării.			
	Elevul identifică elementele incluse într-un mesaj.			
	Elevul identifică legăturile și interacțiunile dintre elementele și părțile mesajului.			
	Elevul identifică atât structura „explicită" ce asigură coeziunea mesajului, cât și structura „implicită".			
5. Sinteza	Elevul îmbină elemente sau părți pentru a forma un întreg. Sinteza presupune manevrarea unor elemente, aranjarea și combinarea lor pentru a se constitui un model sau o structură care anterior nu apăreau clare.			
5.1. Producerea unui mesaj unic	Elevul structurează mesaje prin care va putea transmite idei, experiențe, impresii.			
5.2. Elaborarea unui plan sau a unui set de operații	Elevul structurează planuri de lucru sau planuri de operații pentru rezolvarea unor sarcini sau probleme, planurile fiind adecvate sarcinii de rezolvat.			
5.3. Derivarea unui set de relații abstracte	Elevul dezvoltă seturi de relații abstracte, fie în scopuri de clarificare sau explicare a datelor specifice și fenomenelor, fie pentru deducerea de afirmații sau relații abstracte, pornind de la un set de bază de proporții sau relații simbolice.			
6. Evaluarea	Elevul apreciază valoarea unui material specific, a unei metode, în raport cu un scop determinat. Aprecierile sunt făcute atât din punct de vedere cantitativ, cât și calitativ.			
6.1. Aprecierea în raport cu criterii interne	Elevul evaluează un mesaj din punctul de vedere al preciziei logice, consistenței, sau al altor criterii interne.			
6.2. Aprecierea în raport cu criterii externe	Elevul evaluează materialul în raport cu criterii selecționate sau memorate.			

Pentru profesor, analiza poate să conducă la sesizarea unor *nevoi de re-proiectare* a procesului de învățământ (sub raportul conținutului, metodelor și mijloacelor folosite), a unor *nevoi de diferențiere a predării*, atunci când nerealizarea obiectivelor este particularizată pe microgrupuri de elevi, inclusiv a unor *nevoi de redefinire a obiectivelor*, atunci când nerealizarea obiectivelor depășește proporțiile admise, când se însumează la nivelul unei clase sau al unui an de studiu și când nevoile de recuperare dobândesc caracterul de *nevoi colective* sau *nevoi comune* pe grupuri mari de elevi.

Determinarea nevoilor de educație prin raportare la obiectivele educaționale preia, după cum am văzut, avantajele procedurilor destul de riguroase prin care sunt definite, clasificate și operaționalizate obiectivele. Fiind suficient de analitice, taxonomiile de obiective cognitive permit o analiză suficient de profundă pentru a fi posibilă specificarea *naturii* nevoilor de educație intelectuală și a acțiunilor ce trebuie întreprinse pentru acoperirea lor. Raportându-se la fiecare categorie taxonomică, profesorul poate să stabilească dacă deficitele constatate la un moment dat la elevi țin de *cunoașterea* (memorarea), de *înțelegerea* sau de *aplicarea* cunoștințelor, el poate sesiza în ce măsură elevii reușesc să efectueze *transferul, interpretarea* și *extrapolarea* cunoștințelor, *analiza și sinteza, generalizarea și concretizarea* ș.a.m.d.. Prin aplicarea pe conținuturi diferite (la discipline diferite) a acelorași categorii taxonomice devine posibilă sesizarea unor deficite generale, care apar pe ansamblul unui plan de învățământ și care pot sugera necesitatea unor reechilibrări structurale, pe ansamblul unui curriculum.

Pe de altă parte, modelul centrat pe obiective ridică și unele semne de întrebare referitoare în special la *relevanța pedagogică* (pentru profesor) și la *semnificația adaptativă* (pentru elevi), a nevoilor de educație determinate în funcție de obiectivele educaționale, la care se adaugă și criticile încă persistente la adresa obiectivelor operaționale, în special pe direcția *originii* obiectivelor („de unde vin obiectivele?“) și a relației nu întotdeauna explicită și nici certă între obiectivele operaționale și *necesitățile celui care învață* (de ce *aceste* obiective și nu *altele*?).

1) În primul rând, *modelul centrat pe obiective implică o anumită abatere de la logica proiectării pedagogice.* Este vorba de faptul că, în mod normal, identificarea și analiza nevoilor de educație trebuie să premeargă definirii obiectivelor și nu să urmeze acesteia. Cu alte cuvinte, nu obiectivele trebuie să fie sursa (cauza) nevoilor, ci nevoile trebuie să fie sursa (cauza) obiectivelor. Rezultă că obiectivele nu pot fi luate drept puncte de reper pentru determinarea nevoilor de educație, ci ar trebui să constituie expresia pedagogică a unor nevoi anterior determinate și analizate. Desigur, în practică, lucrurile nu se prezintă atât de categoric, dar inversarea relației nevoi-obiective prezintă riscul unor confuzii care pot să afecteze calitatea proiectării pedagogice. Principalul risc, semnalat de mulți autori, este cel al definirii „în cerc închis“ a obiectivelor constând în aceea că obiectivele ajung să fie definite sau redefinite în raport cu ele însele, potrivit unor taxonomii pre-formulate și independente (indiferente) față de realitatea concretă, forțând chiar realitatea să li se conformeze. Concluzia practică este că *obiectivele trebuie ele însele permanent verificate și (re)evaluate*, iar dacă anumite obiective sunt sistematic și în proporție de masă nerealizate, dacă în raport cu ele deficitele se

perpetuează, va fi necesar să ne întrebăm dacă obiectivele respective (mai) exprimă nevoi reale și dacă mai păstrează legătura cu realitatea educativă concretă.

2) O altă problemă ridicată de modelul centrat pe obiective ar putea fi formulată în modul următor: *dacă anumite obiective nu sunt realizate de elevi, generând astfel noi nevoi de educație (de recuperare, de re-învățare), nu înseamnă oare că ele au fost rău definite?* Întrebarea este pe deplin justificată dacă avem în vedere că, într-adevăr, obiectivele, și în mod deosebit obiectivele operaționale, dacă au fost bine formulate, trebuie să reprezinte o sinteză a necesarului și posibilului, iar dacă anumite obiective sunt nerealizate sau nerealizabile, atunci fie că nu exprimă necesități reale, fie că depășesc posibilitățile (resursele) învățării, fie că există o combinație nereușită între (ne)necesar și (im)posibil. Firește, nu orice obiectiv nerealizat este neapărat și rău formulat. Aprecierea trebuie să țină seama de proporția nerealizării și de celelalte condiții exterioare procesului de învățământ care acționează ca factori perturbatori. Este cert însă că dacă nerealizarea obiectivelor depășește proporțiile admise și devine sistematică, dacă nu poate fi compensată pe parcursul unei perioade compacte a procesului de învățământ și se regăsește în nerealizarea finalităților acestui proces, atunci obiectivele nu mai pot servi drept repere semnificative pentru nevoile (și resursele) reale ale procesului de învățământ. În aceste condiții, re-analizarea nevoilor de educație devine prioritară, iar obiectivele (și uneori întreaga organizare a procesului de învățământ) trebuie regândite în funcție de nevoile determinate și resursele disponibile.

3) În al treilea rând, se poate întâmpla ca deficitele de educație intelectuală constatate prin gradul de nerealizare a obiectivelor cognitive să desemneze doar o nevoie sistemică, adică o nevoie a școlii și, în general, a sistemului de învățământ (nevoie „dedusă" din obiectivele programei școlare) și *nu o nevoie personală a elevului*. Nu este deloc exclus ca neînvățarea sau învățarea insuficientă a anumitor cunoștințe și capacități, adică nerealizarea anumitor obiective, să se datoreze faptului că elevul nu resimte obiectivele respective ca pe nevoi proprii, acestea nu fac parte din sfera sa de interese și preocupări. Această împrejurare nu reflectă neapărat o carență a modelului centrat pe obiective, ci o carență mai generală a taxonomiilor de obiective care, deși se declară centrate pe elevi, rămân totuși impersonale și divizate pe clase de comportament din care subiectivul, „eul integrator" lipsește. Acesta este sensul în care David P. Mitchell denunță „sacralizarea" obiectivelor comportamentale precum și „excesul de standardizare" implicat de acestea, considerând că „standardizarea excesivă, atât a mijloacelor cât și a finalităților, oferă elevului posibilități reduse de a se diferenția de colegii săi și este de aceea antitetică realizării unei diversități culturale" și că, prin urmare, „tipul de intervenție (educativă), atât neformalizat cât și intenționat, care poate fi cel mai eficient, este cel care *produce un individ*, reprezentând mai mult decât suma tuturor obiectivelor instrucționale pe care le-a demonstrat" [115, pag. 99-100].

În același sens, John P. De Cecco propune și un alt gen de taxonomie a obiectivelor, în care se face distincție între trei tipuri de obiective: *obiectivele școlare* (ale școlii, ca instituție), care se referă la „multiplele scopuri pe care națiunile și comunitățile le urmăresc prin sistemul lor educațional și administrațiile școlilor"; *obiectivele profesorului*, mai restrânse decât ale școlii, având rolul „de a-l ghida pe profesor în selectarea, ponderarea și eliminarea temelor, materialelor și activităților legate de pla-

nurile de lecție, instruirea în clasă sau cercetările de teren"; *obiectivele elevului* care „se referă la opțiunile și planurile exprimate și urmărite de elevi (studenți)", la „motivele" pentru care studenții urmează un anumit curs, nefiind exclusă situația că „la anumite cursuri, obiectivele studenților pot să fie în conflict cu cele ale profesorilor" [47, pag. 62-65].

Firește, cele câteva observații făcute pe marginea modelului determinării nevoilor de educație în funcție de obiectivele educaționale operaționale nu sunt de natură să anuleze valoarea, mai ales practică, a acestui model. Dimpotrivă, analiza sistematică a relației nevoi-obiective este de natură să amelioreze ambii termeni, permițând atât o mai bună și mai operativă cunoaștere a nevoilor de educație, cât și perfecționarea demersurilor și tehnicilor de definire a obiectivelor educaționale.

2.2.1.2. Modelul centrat pe conținuturi

Modelul centrat pe conținuturi pornește de la premisa că învățarea și, în particular, învățarea cognitivă implică întotdeauna un anumit conținut, întotdeauna se învață *ceva* (un concept, o regulă, o operație, o procedură, un sistem de date), iar *ceea ce se învață are o legătură directă cu însăși nevoia de învățare*, este expresia cea mai concretă a acestei nevoi, atât la nivel social general, cât și la nivelul școlii, al profesorului și al elevului. Determinarea nevoilor de educație în funcție de conținuturile învățării se impune datorită importanței speciale pe care conținutul o are în ansamblul componentelor procesului de învățământ. Și nu este vorba doar de importanța ce i se acordă în virtutea rolului pe care conținutul îl are efectiv în procesul învățării, ci și de o importanță specială concretizată în tendința conținutului de a se impune ca o prioritate ori de câte ori este pus în discuție în raport cu celelalte elemente de proiectare și organizare a învățământului.

Această prioritate *de facto* a conținutului are determinări multiple. Cea mai importantă pare să fie aceea că nici un alt element al procesului și sistemului de învățământ nu are implicații atât de directe asupra organizării instituționale a sistemului școlar. Orice modificare a conținutului atrage după sine modificări în întregul sistem de învățământ, de la cele vizând înseși componentele structurale (tipuri și profiluri de școli), până la cele privind planul de învățământ (discipline școlare, număr de ani de studiu, număr de ore) și programele școlare, având prin urmare efecte directe asupra școlii, asupra profesorilor și, desigur, asupra elevilor.

Interesul special pe care îl suscită conținutul învățământului are și determinări ce rezultă din combinația factorilor care decid selecția și sensul unui *anumit* conținut. Fiind dependent nu numai de orientările și reperele emise dinspre cercetarea pedagogică și psihologică (cele care îi imprimă așa-numita „logică didactică"), dar și de cele constituite ca expresie a evoluției științelor, a culturii și tehnologiei, inclusiv ca expresie a unor opțiuni politice, conținutul învățământului este locul de întâlnire a numeroase probleme, de la cele mai generale (de politică educațională, de nevoie socială de educație sau legate de conceptul de cultură, în general, și de cel de cultură școlară, în particular), până la problemele specifice, care țin de posibilitățile organizării procesului didactic concret, de particularitățile de vârstă și motivațiile elevilor. La „lo-

ica didactică" se adaugă deci o „logică a științelor" și o „logică politică", iar între cestea trei nu există întotdeauna relații de convergență. Uneori domină științificul, lteori politicul și câteodată (mai rar), pedagogicul.

Această multitudine de determinări ale conținutului face ca relația dintre nevoile le educație și conținutul învățământului să fie o relație mediată de factori obiectivi și ubiectivi, o relație în care necesitatea obiectivă interferează cu interesele și mentalitățile, în care nevoia „reală" de cunoștințe este obiect de dispută, uneori de negociere, lin care nu lipsesc „argumentele de putere". De aceea, în raport cu nevoile de educație, conținutul nu se constituie ca o reflectare strictă și liniară a unor nevoi predeterminate, i se manifestă într-o dublă ipostază:

a) pe de-o parte, conținutul învățământului este (ar trebui să fie) o *expresie a nevoii sociale de educație* (a nevoii de cunoaștere, a nevoii de perpetuare și dezvoltare culturală și științifică, tehnică și economică a societății etc.), dar conținutul nu reflectă niciodată nevoia socială în stare „pură", ci o nevoie filtrată de interese și opțiuni, o nevoie „interpretată" din variate unghiuri de vedere (pedagogic, științific, național, politic ș.a.), o nevoie dependentă (ca acceptare sau neacceptare, dar nu ca realitate) de echilibrele schimbătoare la nivelul factorilor de putere;
b) pe de altă parte, odată elaborat, legiferat și transmis în sistemul de învățământ, *conținutul devine generator de nevoi de educație*, printr-un mecanism interesant care face ca nevoia de cunoștințe, de deprinderi și de capacități cognitive (și nu numai), să nu mai fie generată direct de cerințele „vieții reale", ci indirect, de cerințele conținutului instituționalizat. Profesorii nu predau (iar elevii nu învață) pur și simplu cunoștințe, ci programe școlare și discipline de învățământ. Așa se face că nevoia de educație intelectuală nu se mai raportează la nevoia socială de formare intelectuală, ci la *nevoia sistemică de învățare a conținutului oficial*. Aceasta nu înseamnă că, în mod necesar, conținutul instituționalizat al învățământului nu are legătură cu nevoia socială reală de cunoaștere, de formare intelectuală, dar constituie un avertisment privind obligația ca, cel puțin sub aspect metodologic, să facem distincție între nevoile de educație generate de necesitatea predării/învățării conținutului instituționalizat și nevoile de educație generate de cerințele vieții reale privind cunoștințele, deprinderile și capacitățile necesare integrării socio-profesionale a elevilor.

Determinarea nevoilor de educație în funcție de conținuturile învățământului se impune și datorită faptului că *specificarea prin conținuturi* este larg folosită în construirea probelor de evaluare a elevilor, iar examenele și concursurile școlare sunt în cea mai mare parte verificări ale conținuturilor cuprinse în planurile de învățământ, în programele disciplinelor și în manuale. Aceasta face ca elevii înșiși să resimtă nevoia de a învăța ca pe o nevoie raportată la conținutul instituționalizat al învățământului.

Desigur că și pentru profesori raportarea la conținuturi pentru a determina nevoia de formare prezintă un interes deosebit, având consecințe aplicative imediate. De altfel, în mod curent, nevoia de educație intelectuală – privită ca o nevoie centrală pe care trebuie să o acopere procesul de învățământ – apare mai curând ca o nevoie de a preda

cunoștințele prevăzute de programa școlară, decât ca o nevoie de a realiza obiectivele unei taxonomii. Această centrare pe conținuturi nu înseamnă neapărat o neglijare a obiectivelor, ci doar o schimbare a punctului de vedere din care sunt privite rezultatele învățării.

De altfel, conținuturile învățării, în măsura în care sunt bine sistematizate, organizate și ierarhizate în tipologii semnificative pentru procesul învățării, pot constitui repere utile pentru dirijarea mecanismelor învățării și, desigur, pentru identificarea naturii nevoilor de formare ce trebuie acoperite prin procesul de învățământ. Problema este că, prin însăși natura lor, conținuturile sunt de o mare diversitate, iar de la un domeniu la altul al cunoașterii (de la o disciplină de învățământ la alta) distanțele sunt uneori atât de mari încât are loc nu numai o schimbare a obiectului, dar și o schimbare a algoritmilor, a paradigmelor, a demersurilor cognitive de abordare a cunoștințelor și de învățare. Este cunoscută, în acest sens, dificultatea plasării conținuturilor pe clasele de comportament și tipurile de performanță din taxonomiile de obiective. Există, fără îndoială, o „logică a conținuturilor" care poate și trebuie să fie pusă în relație cu „logica obiectivelor" și, mai ales, cu „logica învățării și a predării". Acesta este și argumentul pe care se sprijină modelul analizei nevoilor de educație în funcție de conținuturi. În acest sens, propunem în cele ce urmează câteva variante de tipologizare a conținuturilor semnificative pentru analiza de nevoi.

1. În abordările recente privind structura conținuturilor învățământului, dezvoltate în strânsă legătură cu (re)definirea conceptului de curriculum în contextul reformei pedagogice, se operează cu o tipologizare a conținuturilor în funcție de *profilul de formare* pe care tinde să îl realizeze sistemul de învățământ și, în particular, fiecare instituție școlară în funcție de nivelul și profilul în care școlarizează. În aceste abordări, conținutul învățământului este organizat pe *categorii de discipline* definite în funcție de *contribuția pe care o au la realizarea unui anumit profil de formare*. O astfel de abordare s-a impus și a fost aplicată în primul rând în învățământul superior, în strânsă legătură cu introducerea sistemului creditelor transferabile, și a răspuns necesității de a compatibiliza planurile de învățământ și de a permite mobilitatea studenților atât interinstituțional, cât și între diferite rute profesionale ce se pot construi în cadrul unui profil sau domeniu fundamental de specializare. Astfel, în funcție de *contribuția la formarea specialistului* dintr-un anumit domeniu, disciplinele se grupează în:

a) *discipline fundamentale* sau *de bază*, care alcătuiesc trunchiul comun de formare generală în profil și asigură pregătirea fundamentală necesară accesului la oricare dintre specializările (rutele profesionale) subordonate profilului respectiv. Ele se mai numesc și *discipline de trunchi comun* întrucât pe de o parte sunt recunoscute și introduse în planurile de învățământ ale tuturor instituțiilor (facultăților) care școlarizează în același domeniu fundamental de specializare, iar pe de altă parte sunt parcurse, cu titlu obligatoriu, de toți studenții care se pregătesc în domeniul respectiv, indiferent de specializarea (ruta profesională) pe care optează să o construiască pe trunchiul comun de pregătire în domeniu;

b) *discipline de specializare*, care asigură dobândirea competențelor specifice în una din specializările subordonate profilului de bază, precum și în domenii interdisciplinare, considerate ca necesare în formarea specialistului;

c) *discipline complementare*, care asigură dobândirea unor competențe suplimentare sau adiționale în raport cu formația de bază, precum și lărgirea orizontului de cunoaștere, dezvoltarea capacității de acces la informație, de autoformare continuă.

Trebuie să remarcăm că organizarea planurilor de învățământ pe cele trei categorii de discipline face parte dintr-o strategie mai amplă privind organizarea programelor de studii, care cuprinde ciclicizarea și modularizarea. Astfel, în ciclul I, disciplinele fundamentale au o pondere dominantă, parcurgerea lor condiționând accesul, atât formal, cât și real, al studenților în ciclurile superioare. În ciclul II predominante sunt disciplinele de specializare care conduc spre o calificare specifică, iar în ciclul II specializarea se aprofundează la nivelul unor teme intra și interdisciplinare care conduc la o calificare superspecializată. În această organizare, îmbinarea între fundamental, special și complementar are rolul de a permite aprofundarea specializării fără neglijarea formației generale, de a facilita mobilitatea studenților pe rutele profesionale ale aceluiași domeniu sau/și între facultățile din același domeniu. Organizarea planurilor de învățământ pe cele trei categorii de discipline este pe deplin aplicabilă și în învățământul profesional și liceal de specialitate permițând atât evitarea specializărilor înguste, cât și o mai bună mobilitate a elevilor în cadrul unor domenii largi de calificare.

2. O altă organizare a disciplinelor în cadrul planurilor de învățământ, practicată și la noi în noul curriculum național pentru învățământul obligatoriu (dar aplicată într-o formă specifică și în învățământul secundar și superior), vizează *caracterul obligatoriu, opțional sau facultativ* al parcurgerii și promovării. Această organizare este menită să rezolve două probleme:

a) una este aceea a compatibilizării planurilor de învățământ pe ansamblul sistemului școlar, prin stabilirea unui *trunchi comun* de discipline, obligatoriu pentru toate unitățile de învățământ care școlarizează la același nivel (ciclu) și în același profil, ca bază a recunoașterii studiilor și a egalității șanselor pentru toți elevii, indiferent de școala pe care au frecventat-o (este vorba, desigur, de învățământul public).

b) celalaltă se referă la posibilitatea particularizării (descentralizării) curriculum-ului, în funcție de cerințele și așteptările comunității sociale concrete, de opțiunile elevilor și de decizia școlii, ca bază a diferențierii ofertei de studii și a integrării mai directe a școlii în mediul social apropiat.

Din această perspectivă, curriculum-ul național este structurat pe două segmente: *curriculum nucleu* (obligatoriu) și *curriculum la decizia școlii* (opțional). Diferențele, dar și conexiunile, dintre cele două segmente se stabilesc prin folosirea a patru pârghii principale:

– *ariile curriculare* care, prin specificarea disciplinelor obligatorii, dar și a variantelor de discipline sau teme opționale, permit restrângerea/extinderea opțională a fiecărei arii, precum și intersecția tematică a unor arii diferite;

– *numărul de ore* alocat săptămânal fiecărei discipline și arii curriculare care, prin stabilirea limitelor minime și a celor maxime, permite opțiunea între numărul

minim de ore (cel corespunzător trunchiului comun obligatoriu de pregătire) și numărul maxim de ore (corespunzător deciziei școlii de a extinde sau nu programa unei discipline sau gama disciplinelor unei arii);

– *programele școlare* care, fiind la rândul lor structurate pe segmente obligatorii/neobligatorii, permit opțiunea între parcurgerea strictă a conținutului standard obligatoriu și abordarea, prin extindere sau aprofundare, a părților neobligatorii, inclusiv a unor teme nespecificate în programele oficiale;

– *manualele alternative* care, pe fondul conținutului standard (corespunzător segmentului obligatoriu al programelor școlare) oferă extinderi suplimentare (opționale), accente sau abordări diferite, care permit de asemenea moduri diferite de acoperire a distanței dintre obligatoriu și neobligatoriu.

În funcție de modul și măsura în care școlile și profesorii folosesc aceste pârghii, curriculum-ul real pe baza căruia se desfășoară procesul de învățământ este alcătuit din:

a) *curriculum-ul nucleu*, care corespunde trunchiului comun obligatoriu de pregătire a elevilor și care, la limita minimă, cuprinde: disciplinele obligatorii prevăzute în fiecare arie curriculară, numărul de ore minim stabilit pentru fiecare disciplină obligatorie, conținutul corespunzător segmentului obligatoriu al programelor școlare ale disciplinelor obligatorii.

b) *curriculum-ul la decizia școlii*, care poate fi numit și *curriculum de extensiune*, corespunde marjei de abatere opțională de la curriculum-ul nucleu lăsată la decizia școlii și care, sub aspect cantitativ, corespunde diferenței dintre numărul maxim și numărul minim de ore prevăzute în planul-cadru de învățământ, iar sub aspect calitativ poate merge de la variantele de completare sau aprofundare a curriculum-ului nucelu, până la varianta unui curriculum de extensiune propriu-zis, adică prin adăugarea unor discipline nespecificate în ariile curriculare sau abordarea unor domenii sau teme integratoare cu caracter inter sau transdisciplinar.

Din punctul de vedere al nevoilor de educație, este evident că cele două segmente ale curriculum-ului reflectă și se adresează unor nevoi de educație de niveluri diferite. *Curriculum-ul nucleu* exprima *nevoia socială* de educație și, sub alt plan, *nevoia sistemică* de formare asumată de sistemul de învățământ și de fiecare instituție școlară. Exprimând o nevoie sistemică, curriculum-ul nucleu reflectă desigur și opțiunile de politică educativă în materie de conținut al formării asumate la nivel macrosocial. Pentru profesor și pentru managerul școlar, curriculum-ul nucleu apare ca o nevoie de educație predefinită, formulată oficial, pe care nu o pot influența decât sub raportul modalităților de satisfacere. Ea se impune, de asemenea, ca o nevoie prioritară întrucât numai după suficienta ei acoperire este posibilă și permisă abordarea unor nevoi personale, micrograpale sau individuale ale elevilor printr-un curriculum de extensiune adaptat acestor nevoi.

Curriculum-ul la decizia școlii este destinat acoperirii unor nevoi de educație personale, micrograpale sau individuale ale elevilor, precum și nevoilor specifice de educație ale comunității sociale în care școala funcționează. De asemenea, curriculum-ul la decizia școlii poate să se adreseze și unor *nevoi speciale* de educație ce apar în procesul parcurgerii curriculum-ului nucleu (obligatoriu), datorită capacităților, aptitu-

dinilor și intereselor diferite ale elevilor în raport cu disciplinele și conținuturile acestuia. Tocmai de aceea, analiza nevoilor de educație dobândește o importanță specială pentru fundamentarea deciziei școlii și a profesorilor privind modalitățile de acoperire a diferenței dintre obligatoriu și neobligatoriu, dintre numărul minim și numărul maxim de ore afectate prin planul-cadru de învățământ.

Comentariu. În funcție de tipul, de intensitatea și urgența nevoilor de educație ale elevilor, școala și profesorii au la dispoziție mai multe variante de decizii, mergând de la extinderi și aprofundări ale curriculum-ului nucleu, păstrând disciplinele școlare și operând doar cu numărul de ore și cu conținutul programelor, până la curriculum-ul elaborat de școală, prin abordarea unor discipline diferite de cele nominalizate în ariile curriculare sau a unor teme și activități interdisciplinare. Astfel, în funcție de nevoile concrete ale elevilor școlii, se poate opta pentru variante cum sunt:

1. *Curriculum-ul nucleu aprofundat* constă în alocarea numărului maxim de ore pentru însușirea de către elevi a conținutului obligatoriu al programelor școlare. Cu alte cuvinte, diferența dintre numărul minim și numărul maxim de ore (adică *plaja orară*) nu este folosită pentru extinderea conținuturilor, ci pentru extinderea și diversificarea activităților de predare și învățare a conținuturilor date (obligatorii). Este evident că această opțiune se adresează în primul rând *elevilor cu nevoi speciale de educație*, mai exact elevilor cu dificultăți de învățare care nu pot asimila suficient de temeinic și complet conținutul obligatoriu al programelor în cadrul numărului minim de ore alocat disciplinei. O astfel de opțiune poate fi însă adecvată și altor împrejurări concrete. De pildă, ea poate fi o soluție pentru situația în care elevii nu manifestă suficientă orientare motivațională, nu sunt interesați de o anumită disciplină sau arie curriculară și nu îi alocă suficiente eforturi de învățare nici în școală și nici în afara ei, așa încât în cele din urmă numărul minim de ore se dovedește insuficient pentru asimilarea segmentului obligatoriu al programelor școlare. În acest caz, diferența de ore este folosită pentru a compensa dezinteresul elevilor, prin creșterea numărului de ore de învățare *în școală*, într-un mod oarecum similar cu compensarea ritmului mai lent de învățare în cazul elevilor cu capacități intelectuale de nivel mai scăzut. Opțiunea pentru un curriculum nucleu aprofundat poate fi, de asemenea, o soluție necesară pentru pregătirea examenelor de absolvire sau de admitere, pentru disciplinele ce sunt probe în cadrul acestor examene. Îndeosebi în clasele terminale, plaja orară poate fi integral atribuită aprofundării segmentelor obligatorii ale programelor școlare, având în vedere că acestea constituie sistemul unic de referință pentru toate evaluările externe cu caracter național. Aprofundarea curriculum-ului nucleu poate să vizeze o singură disciplină, dar și o arie curriculară în ansamblul ei. În acest caz, se renunță la introducerea unor discipline opționale și se distribuie orele alocate acestora disciplinelor la care nevoia specială de învățare a conținutului obligatoriu este mai intensă.

2. *Curriculum-ul nucleu extins* constă în alocarea diferenței dintre numărul minim și numărul maxim de ore pentru predarea/învățarea segmentelor neobli-

gatorii din programele școlare. Întrucât segmentele neobligatorii din programele școlare conțin atât extinderi cantitative (adăugarea de informații suplimentare), cât și aprofundări calitative (niveluri de abordare și de dificultate sporite), este evident că această opțiune se adresează elevilor cu aptitudini și orientări motivaționale puternice pentru o anumită disciplină sau grupuri de discipline conexe. Curriculum-ul extins pe disciplină vizează înalta performanță și, în situații de excepție, el poate să includă și numărul de ore alocat opționalelor din cadrul ariei curriculare, prin abordarea unor teme necuprinse în programa extinsă a disciplinei.

3. *Curriculum-ul elaborat în școală* reprezintă, în fapt, oferta opțională de învățare pe care școala o pune la dispoziția elevilor săi și prin care poate și trebuie să răspundă așteptărilor comunității sociale în care și pentru care funcționează. Pe un plan mai general, curriculum-ul elaborat de școală definește și impune personalitatea distinctă a școlii și poate constitui un mijloc prin care școala își delimitează misiunea sa specifică. Dintre variantele pentru care școala poate să opteze, sunt de menționat:

a) *opționalul la nivelul disciplinei*, care presupune abordarea unor teme și obiective care depășesc programa școlară (inclusiv partea neobligatorie) și numărul de ore maxim alocat disciplinei în cadrul ariei curriculare, fie prin extinderea și aprofundarea capitolelor sau temelor programei, fie prin abordarea unor teme noi, nespecificate în programă;

b) *opționalul ca disciplină distinctă*, care presupune introducerea unei discipline noi în planul de învățământ, alta decât cele nominalizate în aria curriculară (de exemplu, a doua limbă străină în aria „Limbă și comunicare“, informatica, în aria „Matematică-Științe ale naturii“ etc.);

c) *opționalul ca domeniu de sinteză (integrator) la nivelul ariei curriculare*, constând într-o abordare interdisciplinară ce înglobează două sau mai multe discipline din cadrul ariei;

d) *opționalul ca temă integratoare a mai multor arii curriculare*, constând în abordări tematice pluri sau transdisciplinare.

Elaborarea curriculum-ului la decizia școlii este o acțiune pe cât de importantă, pe atât de dificilă. Ea vine să atenueze centralismul deciziilor pe linia conținuturilor, acordând mai multă libertate școlilor și profesorilor, dar transferându-le prin aceasta și mai multă responsabilitate. În acest context, analiza nevoilor de educație, așa cum se manifestă ele în realitatea concretă a elevilor și comunității sociale, precum și analiza resurselor de care școala dispune, dobândesc o importanță specială. Problema este că decizia școlii trebuie să întrunească simultan două condiții: pe de o parte, să fie *necesară* (să răspundă unor nevoi reale de educație), pe de altă parte să fie *posibilă* (să existe resursele necesare aplicării). Opțiunile care vizează curriculum-ul nucleu (aprofundare, extindere) sunt, din multe puncte de vedere, mai ușor de aplicat și mai comode. Deoarece presupun încadrarea în programele școlare oficiale (transmise „de sus“, pe filieră administrativă), ele sunt mai securizante pentru școală și profesori, entropia este mai redusă. De asemenea, aceste opțiuni sunt realizabile cu profesorii

existenți în școală, în cadrul specializării fiecăruia, neimplicând restructurarea personalului și nici efortul de pregătire suplimentară pe o direcție nouă (disciplinară sau interdisciplinară). Există deci riscul ca partea de curriculum aflată la decizia școlii să se limiteze la curriculum-ul nucleu (adică să cuprindă doar aprofundarea sau/și extinderea acestuia), nu datorită unor nevoi reale de învățare, ci datorită simplității și comodității acestei soluții.

2.2.1.3. Modelul centrat pe arhitectura sistemului cognitiv

Centrarea pe conținuturi permite identificarea și analiza nevoilor de educație intelectuală dintr-un punct de vedere oarecum exterior elevului și mecanismelor de învățare. Învățarea conținuturilor, mai ales a celor organizate în curriculum-ul oficial sau în curriculum-ul educației formale, apare mai curând ca o necesitate sistemică și socială, decât ca o nevoie generată de procesul învățării, de mecanismele psihice implicate în asimilarea conținuturilor. În aceste condiții, modelul centrat pe abordarea cognitivă a cunoștințelor poate să ofere o soluție complementară care să releve nu numai *ce* și *cât* trebuie să se învețe, sub raportul conținuturilor, dar și *ce* și *cum* trebuie să se învețe, sub raportul mecanismelor psihice prin care conținuturile învățării sunt asimilate, stocate în memorie și apoi recuperate în activitățile (și în performanțele) pe care subiectul (elevul) le realizează.

Dintre modelele posibile de analiză a cunoștințelor ne-am oprit asupra *abordării cognitive,* întrucât această abordare pare să convină cel mai bine cerințelor de *organizare rațională a cunoștințelor* în cadrul procesului de instruire (de învățare dirijată sau/și mediată), permițând anticiparea, dirijarea și controlul asimilării și integrării cunoștințelor în „arhitectura sistemului cognitiv" al elevului, începând cu intrările (recepția/selecția senzorio-perceptivă și codarea informației), continuând cu stocarea și procesările interne și finalizând cu reactualizarea în memoria de lucru și în generarea performanței.

De altfel, abordarea cognitivă în tehnologia instruirii (în didactică) are deja o anumită istorie. Astfel, într-un studiu de psihologie cognitivă aplicată la domeniul învățământului, J. Tardif [162] propune o tipologie a cunoștințelor (școlare) adaptată din psihologia cognitivă, care cuprinde trei categorii de cunoștințe: *declarative, procedurale* și *strategice*. Importanța acestor trei categorii de cunoștințe constă, în viziunea autorului, în aceea că ele solicită *strategii de învățământ foarte diferite* și sunt reprezentate în mod diferit în memoria de lungă durată a elevului. La noi în țară, Ion Radu, în mod special, abordează problema metacogniției și a *metacunoștințelor* în procesul învățării la elevi, iar Vasile Preda propune abordarea cognitivă în învățarea prin *rezolvarea de probleme*. De asemenea, deși fără trimiteri directe la psihologia învățării școlare, Mircea Miclea adaptează și dezvoltă modele teoretico-experimentale de *psihologie cognitivă* sau centrate pe *abordarea cognitivă,* care pot deschide orizonturi noi în psihologia școlară și, în general, în psihologia educației, cu virtuți aplicative (încă) insuficient explorate.

În cele ce urmează ne propunem să prezentăm succint o tipologie cognitivă a cunoștințelor care cuprinde trei categorii de cunoștințe (*declarative*, *procedurale* și

condiționale sau strategice), precum și categoria supraordonată a *metacunoștințelor*, tipologie care poate servi ca model de analiză a nevoilor de educație intelectuală, din perspectiva *rolului cunoștințelor în funcționarea (și dezvoltarea) mecanismelor cognitive*. Trebuie precizat însă că în spatele acestei tipologii se află cercetări de mare extindere, precum și modele teoretice și experimentale complexe care nu pot fi prezentate nici măcar schematic în limitele studiului de față. Ne limităm, de aceea, la ceea ce este strict necesar pentru schițarea unui model de analiză a nevoilor de educație intelectuală centrat pe „funcționarea cognitivă" a cunoștințelor, în cadrul modelelor care încearcă să reconstituie *arhitectura sistemului cognitiv uman*.

1. **Cunoștințele declarative** sunt cunoștințe alcătuite din informații factuale, concepte, propoziții, teoreme etc., organizate în *rețele semantice* sau/și în *scheme cognitive* care sintetizează cunoașterea despre *ceva*, despre un obiect, un fapt, o stare de lucruri, o teorie, *fără a avea însă o legătură directă cu o utilizare anume*. Ele sunt învățate și memorate ca atare, fără a implica acțiuni sau aplicații specifice. Cu alte cuvinte, cunoștințele declarative *sunt independente de condițiile lor de utilizare;* ele sunt cunoștințe *asupra lumii* și *nu asupra acțiunii*. Aceasta nu înseamnă că sunt lipsite de utilitate, ci doar că utilitatea lor nu se referă la o procedură, la un mod de lucru sau la o tehnică de a acționa, de a face. Organizate în scheme cognitive, cunoștințele declarative pot avea multiple utilizări: pentru a înțelege un text, pentru predicția unui comportament sau a evoluției posibile a unei stări de lucruri, pentru selecția și interpretarea informației etc. [M. Miclea, 113, pag. 249 și urm.]. Sub aspectul modului de exprimare și reprezentare mentală, cunoștințele declarative se exprimă în limbaj verbal natural sau în alte limbaje, dar și prin reprezentări sau imagini.

Din punctul de vedere al învățării, cunoștințele declarative nu implică în mod necesar acțiunea; ele pot fi asimilate ca atare, ca informații „gata făcute", în forma în care sunt prezentate, prin comunicare verbală (lectură, audiere) sau prin alte modalități de acces adaptate formelor în care cunoștințele se prezintă. De exemplu, o teoremă, o formulă chimică sau fizică, o regulă gramaticală sau un algoritm matematic pot fi învățate și asimilate, în calitatea lor de cunoștințe declarative, independent de acțiunea cu ele sau de aplicațiile lor specifice. Această particularitate generează și riscul excesului de „declarativ" în conținutul procesului de învățământ, risc asociat în mod direct cu excesul de *verbalism* și cu excesul de *învățare prin receptare* (în dauna învățării prin acțiune). Firește, nu se pune problema minimalizării rolului cunoștințelor declarative și a memoriei declarative în procesul învățării, mai ales că, potrivit unor modele cognitive actuale, cunoștințele declarative constituie un gen de inițializare, de fază pregătitoare sau de sursă a cunoștințelor procedurale. Și într-adevăr, învățarea corectă și eficientă a unei proceduri presupune un minimum de „instrucțiuni" transmise/receptate în formă declarativă, analoage cu „instructajul verbal" din modelul clasic al formării deprinderilor.

Problema este, pe de o parte, *a echilibrului optim între declarativ și procedural*, între cunoaștere și acțiune, iar pe de altă parte, *a corespondenței dintre tipul de cunoștințe și maniera de a fi predate și învățate*. Sub acest aspect, se constată că, deseori, profesorii predau elevilor cunoștințe declarative, dar le solicită să învețe cunoștințe

procedurale. În același sens pot să apară confuzii între cele două tipuri de cunoștințe. De exemplu, o regulă gramaticală poate să fie predată (și învățată) în manieră declarativă (adică independent de acțiunea cu ea) și să rămână la acest nivel, dacă nu este plasată în contextul acțiunii ce implică regula respectivă. Invers, este posibil ca regula respectivă să fie accesibilă unei învățări (și memorări) procedurale, adică prin acțiune cu ea, urmând ca, în procesul utilizării, să poată fi apelată din sistemul mnezic procedural, indiferent de cunoștințele declarative pe care elevul le are (sau nu le are) despre ea.

2. **Cunoștințele procedurale** sunt cele care corespund unui anumit *mod de acțiune*, ele intervin în realizarea unei activități, răspund unor obiective de tipul „a ști să faci" și cuprind ansambluri structurate de reguli, secvențe și operații aplicabile într-o situație determinată. Spre deosebire de cunoștințele declarative, care răspund la „a ști că", cunoștințele procedurale răspund la „a ști cum" , ele sunt *cunoștințe despre acțiune*, care nu numai că vor condiționa eficacitatea acțiunii, dar însăși *învățarea lor are loc în contextul acțiunii*. Structura cunoștințelor procedurale este alcătuită din secvențe de acțiune ce trebuie parcurse pentru realizarea unor sarcini reale, iar asimilarea acestei succesiuni de secvențe se face tocmai prin efectuarea unor sarcini reale. Deoarece se referă nu la informații, ci la operații, cunoștințele procedurale nu au valoare de adevăr, nu pot fi tratate ca adevărate sau false, ele pot fi considerate în bună măsură *necognitive* și tratate în termeni operaționali (eficiență, adaptare la situație, fluență, grad de automatizare etc.). Caracterul noncognitiv nu desemnează însă un raport de opoziție cu cognitivul și nici de excludere a cognitivului, ci relativa independență pe care cunoștințele procedurale o au, atât ca învățare, cât și ca memorare, față de procesele cognitive. Studii recente atestă, în acest sens, că *sistemul mnezic procedural* se constituie și poate să opereze autonom în raport de celelalte sisteme mnezice (senzorial, imagistic, semantic), așa încât fenomenele ce afectează memoria cognitivă (uitarea de diferite tipuri) nu afectează direct memoria procedurală (există forme de amnezie semantică sau a informațiilor în care memoria procedurală se păstrează intactă).

Din punctul de vedere al procesului de predare/învățare, existența cunoștințelor procedurale subliniază *importanța acțiunii nemijlocite a elevului*, ca o condiție esențială pentru asimilarea acestui tip de cunoștințe, care nu poate fi substituită cu alte modalități de învățare. Totodată, cercetările asupra sistemului mnezic procedural atestă că, deși procedurile ce îl alcătuiesc sunt în bună măsură automatizate, deși ele sunt deosebit de specifice și dependente de obiectul și de contextul execuției (inclusiv de obiectul și contextul în care au fost învățate), sistemul este dinamic și adaptabil, este flexibil la schimbările de context (deci perfectibil, în planul învățării) și, mai ales, este ușor și rapid „accesabil", permițând eficacitate și economie de efort în realizarea acțiunilor. În măsura în care elevul dispune de proceduri adecvate și bine învățate, el poate să se dedice nivelurilor superioare de cunoaștere sau acțiune (strategii, metaanalize) și poate exercita un control mult mai bun asupra sarcinilor pe care le are de rezolvat.

3. **Cunoștințele condiționale** sau **strategice** sunt cele care se referă la condițiile acțiunii, la posibilitățile și la constrângerile de care subiectul trebuie să țină seama pen-

tru a realiza o anumită sarcină, pe scurt, la ceea ce *condiționează realizarea eficientă a unei acțiuni.* În timp ce cunoștințele procedurale răspund lui *cum*, cele condiționale (strategice) răspund lui *când* și *de ce*. Cu alte cuvinte, ele permit elevului să decidă în ce moment și în ce context poate să utilizeze o anumită informație, o anumită procedură sau să angajeze o anumită acțiune. Cunoștințele strategice sunt responsabile pentru *transferul celor învățate*, ele sunt suportul flexibilității și al adaptabilității achizițiilor. Cunoștințele strategice sunt destul de apropiate de ceea ce R. M. Gagné și L. J. Briggs desemnau prin termenul de *„strategie cognitivă"*, adică „o deprindere *organizată intern* care dirijează comportamentul elevului", pentru care performanța tipică constă în „găsirea unor soluții noi la situațiile problematice, în care nici clasa soluției, nici maniera specifică de rezolvare nu sunt precizate pentru elevi" [74, pag. 61].

Cele trei categorii de cunoștințe sunt strâns legate între ele, depind unele de altele atât în procesul învățării, cât și în cel al aplicării. Trebuie făcută totuși mențiunea că *ponderea lor în procesul de învățământ, mai ales în învățământul tradițional, este inversă în raport cu importanța formativă a fiecărei categorii.* În studiul citat, J. Tardif face observația că „în clasă, multe cunoștințe sunt prezentate elevului într-un mod declarativ, în timp ce intențiile profesorului sunt de a-l face pe elev apt să le utilizeze în mod funcțional. Profesorul are ca obiectiv dezvoltarea capacității de acțiune asupra realului, și ceea ce el predă nu permite elevului decât să reflecteze asupra acestui real" [162, pag. 49].

Din această perspectivă, echilibrarea raportului dintre declarativ și procedural în structura conținuturilor ar reprezenta condiția necesară pentru trecerea de la un învățământ verbalist și expozitiv, la un învățământ *acțional* și *aplicativ*, iar încorporarea cunoștințelor (declarative și procedurale) în *strategii cognitive* reglate emoțional și motivațional ar reprezenta condiția realizării unui *învățământ strategic* (adică a unui învățământ centrat pe cunoștințe strategice susținute afectiv-motivațional).

Relațiile funcționale dintre diferitele categorii de cunoștințe, modurile de combinare și de „procesare" a acestora în cadrul sistemului cognitiv fac obiectul unor *modele* care încearcă să explice mecanismele de generare (și învățare) a comportamentului inteligent. Sintetic, ideea este că există o *arhitectură a sistemului cognitiv uman*, alcătuită din structuri și mecanisme funcționale, organizate în *configurații de interacțiuni* care au un caracter invariabil și care „guvernează" prelucrarea internă a informațiilor între inputul senzorial și outputul comportamental. Această arhitectură este *„cognitiv impenetrabilă"*, în sensul că nu depinde de baza de cunoștințe și de intențiile subiectului și că rămâne *invariantă* în raport cu diversitatea prelucrărilor „în spatele" cărora se află [vezi M. Miclea, 113, pag. 317 și urm.].

Datorită acestor caracteristici și în măsura în care este corect reconstituită (modelată), această arhitectură a sistemului cognitiv poate fi un sistem de referință operațional pentru determinarea și analiza nevoilor de educație intelectuală (cognitivă). Mai mult, cercetări relativ recente efectuate în cadrul orientării cognitiviste au acreditat ideea că și dezvoltarea morală a individului este dependentă de evoluția arhitecturii sistemului cognitiv. De exemplu, modelul lui Kohlberg asupra dezvoltării morale, se întemeiază, printre altele, și pe ideea că dezvoltarea structurilor cognitive influențează nu numai nivelul de gândire, dar și comportamentul socio-moral.

Comentariu. Cu titlu ilustrativ, vom prezenta, într-o manieră succintă, două modele „clasice" ale arhitecturii sistemului cognitiv și un model mai recent, propus de M. Miclea. Dincolo de caracterul ipotetic și mai mult sau mai puțin lacunar al oricăruia dintre modele – recunoscut, de altfel, de înșiși autorii lor – acestea au o neîndoielnică valoare explicativă și euristică și, mai ales, pot întemeia aplicații în sfera învățării (dezvoltării) cognitive și a instruirii școlare, pe de o parte mai raționale și mai riguroase decât aproximările de „simț comun" ale „principiilor didactice", iar pe de altă parte mai analitice și mai nuanțate decât modelele, mai mult sau mai puțin simplificatoare, de orientare (neo)behavioristă.

Elementul comun al acestor modele este că toate operează cu două tipuri de memorie: *memoria de lungă durată* (MLD) și *memoria de scurtă durată* (MSD), ultima fiind echivalată, mai recent, de mai mulți autori, cu *memoria de lucru* (ML). Modelele operează, de asemenea, cu două tipuri de reprezentare a cunoștințelor în sistemul cognitiv: *declarativ* și *procedural*. Deosebirile dintre modele apar sub două aspecte:

a) unul se referă la abordarea privind diferențele dintre cele două tipuri de memorie. Inițial (anii '50, dar și în momentul de față), sub influența modelului elaborat de R. C. Atkinson și R. M. Shiffrin, s-a considerat, explicit sau implicit, că MLD și MSD sunt două „blocuri mnezice" distincte, autonome, între care există diferențe structurale, diferențe ce nu sunt anulate de interacțiunile ce există între ele (trebuie precizat că modelul Arkinson/Shiffrin cuprindea, în fapt, trei blocuri mnezice, primul fiind *memoria senzorială* sau *stocajul senzorial*). Mai recent (1994, 1999), M. Miclea, susține, invocând și ideile altor autori (N. Cowan, 1988 și L. W. Barsalou, 1992), că „în pofida unei tradiții îndelungate, între MSD și MLD nu există diferențe structurale. Mai precis, *diferențele dintre MSD și MLD sunt diferențele dintre două stări ale aceluiași sistem, nu diferențele dintre două sisteme diferite.* Memoria de scurtă durată, care este coextensivă cu memoria de lucru, reprezintă *cunoștințele activate din memoria de lungă durată.* Pe scurt, memoria de scurtă durată sau de lucru este partea activată a memoriei de lungă durată" [113, pag. 193].

b) celălalt se referă la abordarea modului în care sunt reprezentate, în memoria de lungă durată, și activate, în memoria de scurtă durată, cele două categorii de conținuturi: declarative și procedurale, cu opțiuni diferite între ipoteza că există două blocuri mnezice distincte (MLD declarativă și MLD procedurală) și ipoteza că există un singur bloc mnezic, în care declarativul apare ca un „antecedent" sau ca o „inițializare" a proceduralului.

1. **Modelul ACT*** – ***Adaptative Control of Thought*** (Controlul adaptativ al gândirii), elaborat de J. R. Anderson (1983), operează cu două componente ale MLD și anume: *MLD declarativă* și *MLD procedurală*, fiecare având *interacțiuni specifice* cu memoria de lucru (ML). Modelul este construit pe ipoteza

potrivit căreia cunoştinţele sunt stocate în MLD şi activate în ML mai întâi într-o formă declarativă şi abia treptat, prin exersare, ele sunt „compilate" şi transformate în cunoştinţe procedurale, care sunt trimise şi stocate în sistemul mnezic procedural. Pe scurt, cunoştinţele declarative apar ca premise necesare pentru formarea cunoştinţelor procedurale. Funcţionarea modelului este procesuală, ea presupune parcurgerea unor etape şi operaţii prin care se dobândesc (*se învaţă*) capacităţi (competenţe) tot mai bine articulate cu solicitările unor sarcini specifice, fapt pentru care modelul ACT este considerat drept o „teorie cognitivistă a învăţărilor". [D. Gaonac'h şi P. Larigauderie, 75, pag. 110].

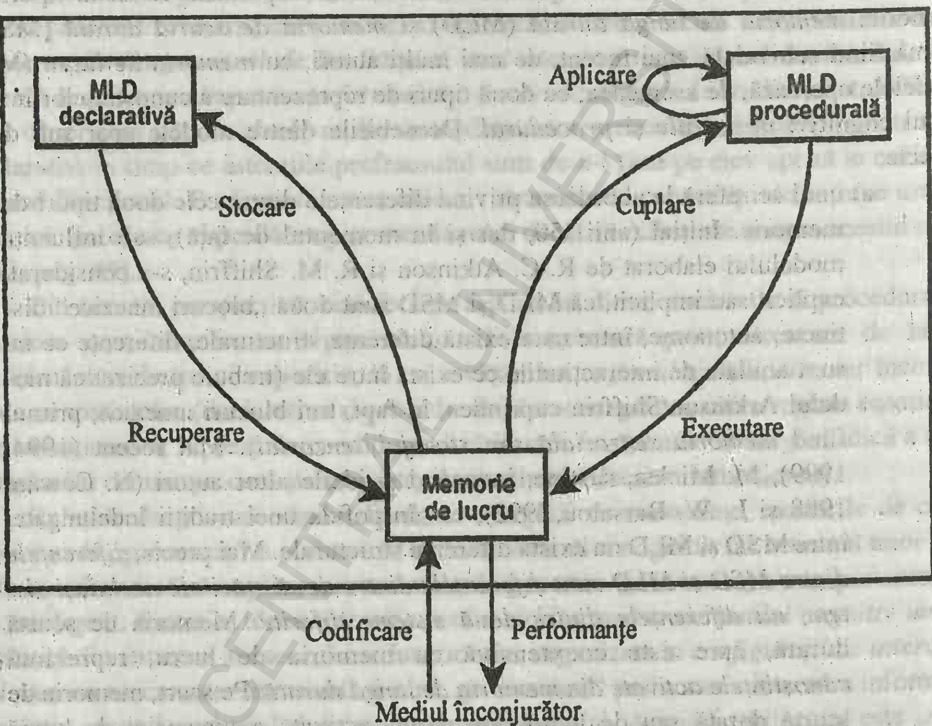


Fig. nr. 2.2. Modelul ACT* al arhitecturii cognitive
[Adaptat după D. Gaonac'h şi P. Larigauderie, 75, pag. 109]

Prima etapă a învăţării o reprezintă asmilarea şi stocarea în MLD a cunoştinţelor în forma lor declarativă, ca informaţie care nu este legată de o aplicaţie sau o situaţie specifică. Când subiectul se confruntă cu o sarcină concretă şi pentru care nu dispune de o procedură specifică, informaţia este recuperată din MLD declarativă şi activată în memoria de lucru în funcţie de natura sarcinii şi de scopurile urmărite de subiect. De exemplu, elevul poate folosi manualul ca

sursă de cunoștințe declarative. Dar acestea, dincolo de avantajele lor (care țin de avantajele codării semantice), prezintă dezavantajul că, nefiind asociate unei aplicații specifice, sunt necesare într-un volum mare, care „ocupă mult spațiu" în ML, așa încât elevul se poate vedea obligat să revină în repetate rânduri la manual pentru a dispune, în limitele memoriei de lucru, de toate informațiile necesare. În plus, cunoștințele asimilate și stocate în ML într-o formă declarativă nu au o relație directă cu acțiunea, ci o relație mijlocită care presupune „interpretarea" și adaptarea lor la specificul acțiunii. În această etapă a învățării, medierea verbală (*verbalizarea*) are un rol foarte important în menținerea, prin repetiții verbale mentale sau externe, a cunoștințelor în ML. În a doua etapă a învățării, cunoștințele declarative se convertesc în proceduri propriu-zise, prin exersare și prin feed-back-ul selectiv al reușitelor. Procedurile interpretative (bazate pe informația declarativă) care au condus la moduri de acțiune favorabile unor situații particulare se transformă în *proceduri specifice*, care pot fi apelate direct și activate în ML, fără a mai parcurge faza declarativă și, desigur, fără a mai fi necesare „interpretări". În această fază, verbalizarea este tot mai puțin necesară și treptat ea dispare ca factor de mediere: pe măsură ce se dezvoltă, sistemul mnezic procedural dobândește o relație directă cu acțiunea și, exceptând controlul metacognitiv, el se automatizează. (Diminuarea nevoii de verbalizare este un semn al formării procedurilor). În cea de-a treia etapă a învățării, care este *etapa procedurală* propriu-zisă, exersarea repetată conduce la fixarea procedurilor, la perfecționarea acestora (generalizări, discriminări), permițând adaptări tot mai eficiente la particularitățile sarcinilor de lucru. Pe ansamblul acestui proces de învățare, în concepția lui J. R. Anderson, are loc trecerea de la *acțiunea novice*, bazată pe exploatarea sistemului mnezic declarativ, la *acțiunea expertă*, bazată pe exploatarea sistemului mnezic procedural.

Modelului ACT* i s-au reproșat două carențe: una se referă la sursa declarativă a cunoștințelor procedurale. Sunt invocate în acest sens studiile care atestă că procedurile pot fi dobândite și ca atare, prin acțiuni și prin exersări bine coordonate, fără a fi necesară achiziția inițială sub formă declarativă și fără ca pe parcursul activării lor în ML și al exercitării acțiunilor să mai fie necesară conectarea cu MLD declarativă; cealaltă se referă la relația dintre cunoștințele declarative și memoria de lucru, ideea fiind că pentru a fi disponibilă în memoria de lucru, informația declarativă nu trebuie neapărat să treacă prin „stația" memoriei de lungă durată: ea poate să fie preluată și activată direct din mediul extern, pe termen scurt și în strictă legătură cu necesitățile sarcinii. Unele dintre aceste carențe au fost sesizate de autorul însuși, care a și propus o variantă îmbunătățită a modelului (ACT-R).

2. **Modelul SOAR**, elaborat de A. Newell (1992), este destul de apropiat de modelul ACT*, deosebirile marcându-se sub două aspecte. În primul rând, arhitectura SOAR operează cu un singur bloc al MLD, numit *sistem de producere*, în cadrul căruia nu se face o distincție netă între cunoștințele declarative și cele procedurale, „cunoștințele fiind organizate în sisteme de producere

(memoria declarativă este asimilată cu antecedentul regulilor de producere)" [M. Miclea, 113, pag. 320]. În al doilea rând, activarea regulilor din sistemul de producere nu mai este etapizată, ca în modelul ACT*, ci paralelă, în sensul că, în funcție de sarcinile și scopurile prezente în memoria de lucru, procedurile sunt organizate în configurația cea mai eficientă pentru rezolvarea problemei date. În cadrul acestui model, „comportamentul subiectului este văzut ca o deplasare în spațiul problemei, ghidată de structura de scopuri din memoria de lucru și de sistemele de producere din memorie" [M. Miclea, 113, pag. 320].

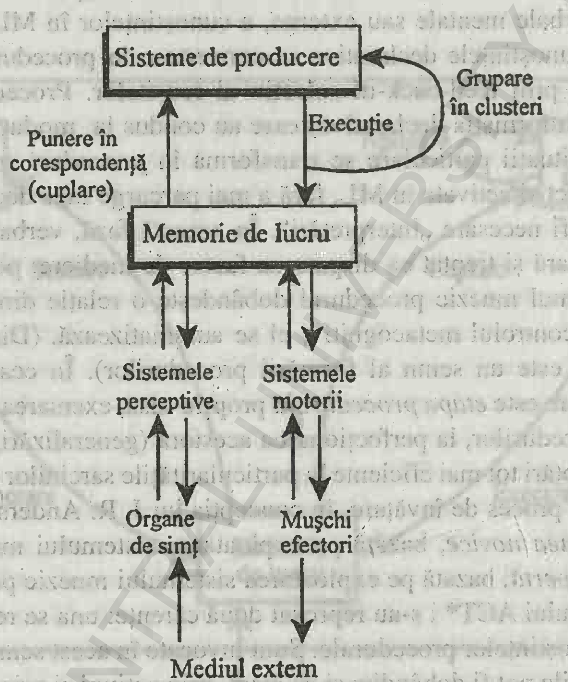


Fig. nr. 2.3. Modelul SOAR

3. **Modelul de arhitectură cognitivă propus de Mircea Miclea** se raportează, în sensul ameliorării, la modelele „clasice", dar aduce și elemente de noutate, de re-construcție, în tentativa, demnă de semnalat, „de a surprinde *interacțiunea* dintre principalele mecanisme subiacente proceselor cognitive" și de a introduce în câmpul explicativ secvențe sau structuri care „scapă" celorlalte modele (de pildă, structurile și mecanismele „subsimbolice", combinarea mecanismelor simbolice cu cele conexioniste și, în legătură cu aceasta, modul de producere a „învățării din mediu sau din propria experiență" ș.a.). Nu ne permitem să pătrundem în argumentația, foarte complexă de altfel, cu care autorul își susține modelul și, cu atât mai puțin, să evaluăm virtuțile sau slăbiciunile modelului. Ne vom limita la a semnala câteva dintre *valențele cu impact aplica-*

tiv ale modelului, folosind în bună măsură autoevaluările pe care autorul le efectuează asupra modelului propus.

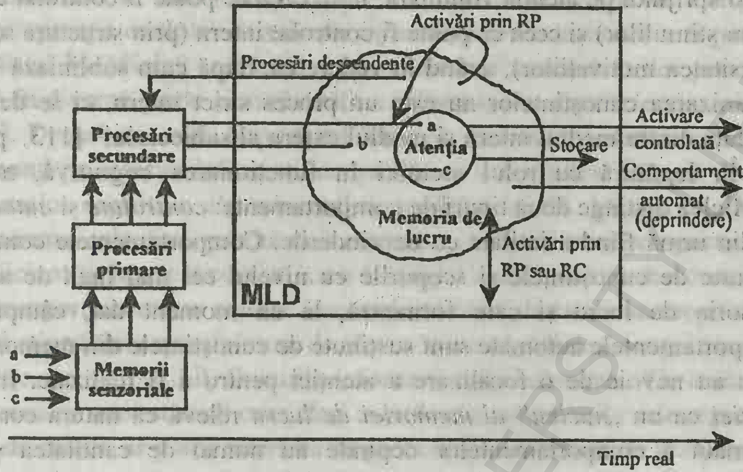


Fig. nr. 2.4. Modelul arhitecturii cognitive al lui M. Miclea
[Sursa: M. Miclea, 113, pag. 322]

Semnalăm, pentru început, relevanța aplicativă (în sensul utilității pentru dirijarea sau medierea procesului învățării), a distincției pe care M. Miclea o introduce încă de la „intrarea“ în sistem, adică la nivelul memoriilor senzoriale și al procesărilor primare, între două categorii de stimuli: *inediți* și *cunoscuți,* fiecare categorie condiționând într-un mod specific memoria de lucru. Astfel, în cazul stimulilor cunoscuți, mecanismele „gestaltiste“ de integrare a acestora „activează o mulțime de cunoștințe din memoria de lungă durată a subiectului“ care pătrund în memoria de lucru și al căror nivel de activare depinde nu atât de natura stimulilor (subiectul dispune de experiența anterioară necesară integrării și interpretării stimulilor), cât de „structura de scopuri“ pe care subiectul le are în memoria de lucru. În schimb, stimulii inediți presupun o prelucrare mai laborioasă, ei reclamă o activare mai intensă în ML a unor unități cognitive din MLD, ceea ce, printr-o *dinamică compensatorie* specifică memoriei de lucru („inhibiția laterală“), reduce nivelul de activare a altor unități, care rămân totuși în ML. Avem de-a face, prin urmare, nu cu o activare omogenă, ci cu o activare plurinivelară, care se schimbă contextual, în funcție de caracterul *cunoscut/inedit* al stimulilor și de corespondența lor cu o *motivație* mai mult sau mai puțin intensă. Ansamblul unităților cognitive activate formează *câmpul „conștienței“* subiectului, iar, în cadrul acestuia, unitățile maximal activate alcătuiesc *„câmpul atenției“* subiectului. Din această perspectivă, „focalizarea“ sau „comutarea“ atenției reflectă, în fapt, dinamica nivelurilor de activare din memoria de lucru.

Pe planul practic al dirijării procesului de învățare (școlară), aceste mecanisme pot oferi repere utile în echilibrarea optimă între elementele de noutate și elementele cunoscute ale conținuturilor învățării, între sprijinul pe atenția involuntară și sprijinul pe atenția voluntară, între ceea ce poate fi controlat extern (prin natura stimulilor) și ceea ce poate fi controlat intern (prin structura scopurilor și intensitatea motivațiilor), având în vedere că, după cum subliniază M. Miclea, „organizarea cunoștințelor nu este un proces strict intern, ci se desfășoară la interfața dintre mediul intern și mediul extern al subiectului" [113, pag. 322].

În legătură cu rolul atenției în funcționarea cognitivă, modelul lui M. Miclea distinge două tipuri de comportamente: *controlate* și *automate*, acestea din urmă fiind asimilate cu deprinderile. Comportamentele controlate sunt generate de cunoștințele și scopurile cu nivelul cel mai înalt de activare din memoria de lucru și care formează, la un moment dat, câmpul atenției. Comportamentele automate sunt susținute de cunoștințele din memoria de lucru și nu au nevoie de o focalizare a atenției pentru a fi realizate. Introducerea *atenției* ca un *„nucleu" al memoriei de lucru* relevă că natura controlată sau automată a comportamentelor depinde nu numai de cantitatea și calitatea cunoștințelor prezente în memoria de lucru a subiectului, ci și de dinamica focalizării și comutării atenției, aceasta din urmă fiind dependentă atât de factori externi (natura stimulilor), cât și de factori interni (structura scopurilor și intensitatea motivației). Acest model de funcționare cognitivă prezintă o importanță specială întrucât, în măsura în care reconstituie corect mecanismele cognitive reale, poate justifica inferențe explicative și aplicative foarte utile pentru producerea și dirijarea învățării.

Este de remarcat, în acest sens, că punerea în relație, pe fondul memoriei de lucru, a dinamicii comportamentului (controlat, automat) cu dinamica atenției, ar putea fi mecanismul principal răspunzător pentru *perfecționarea procedurilor*. De exemplu, în confruntarea cu o situație nouă (stimuli inediți) sau cu elemente de noutate, un comportament automat bazat pe o procedură învățată poate trece în zona comportamentelor controlate, prin creșterea nivelului de activare în ML, deci prin focalizarea atenției, facilitându-se astfel mecanismul de reglare procedurală în două sensuri: mai buna *discriminare* a procedurilor (condiții de execuție mai fine și mai adaptate situațiilor specifice) și mai buna *generalizare* sau *extrapolare* a procedurilor (adaptarea aceleiași proceduri la situații diferite, extinderea gamei de situații în care o procedură poate fi aplicată). Același mecanism ar putea fi responsabil și pentru *generarea de noi cunoștințe procedurale din cunoștințele declarative*. De exemplu, confruntat cu o sarcină de lucru nouă și pentru care nu dispune de un repertoriu procedural specific, subiectul poate activa din MLD în ML cunoștințele declarative disponibile – evident, în acest caz este vorba despre o *activare controlată* – pe care, temporar, să le „interpreteze procedural" prin control cognitiv și voluntar („teleologic"), urmând ca treptat și prin feed-back-ul selectiv al reușitelor procedurile să se specializeze și să se automatizeze, să nu mai aibă nevoie de focalizarea atenției pe ele și să fie stocate ca atare în MLD.

Un alt aspect demn de a fi reținut se referă la *mecanismul de selecție („segregare") a informației prelucrate (prelucrabile)*, ca mecanism care condiționează *coerența și eficiența comportamentului*. Spre deosebire de abordarea clasică, în care selectivitatea – ca proprietate definitorie a atenției – se referea aproape exclusiv la *selecția informațiilor* ce urmează a fi procesate, modelul lui M. Miclea sesizează și existența unui mecanism de „*procesare selectivă*, în diverse grade și modalități, a informațiilor *deja* selecționate" [113, pag. 123]. Deosebirea este importantă întrucât, în timp ce abordarea clasică punea accentul pe selecția informațiilor, privită ca o necesitate impusă de insuficiența resurselor cognitive ale subiectului, modelul lui M. Miclea pune accentul pe procesarea selectivă, privită ca o cerință a realizării unui comportament coerent și eficient și, în acest context, ca o *strategie adaptativă* a subiectului. „Pentru ca un comportament sau acțiune (= comportament ghidat de un scop) să fie eficace, să-și atingă ținta cu minimum de efort – scrie M. Miclea – organismul trebuie să ignore, pe cât posibil, fluxurile informaționale colaterale. Ca atare, el va evita procesarea unor stimuli care, deși n-ar depăși capacitățile sale reprezentaționale sau de calcul, ar putea interfera cu procesările reclamate de realizarea unei anumite acțiuni sau s-ar dovedi irelevanți în raport cu sarcina." Cu alte cuvinte, „*procesarea segregaționistă a informației* nu este neapărat un semn al incapacității noastre de a face față unui mediu hipercomplex, ci și o *strategie adaptativă*, dobândită de organism pentru a-și asigura coerența și controlul comportamentului", strategie care, în esență, materializează necesitatea cheltuirii unui *minimum de resurse pentru maximum de rezultate* [113, pag. 122-123]. Formarea (dobândirea) unei astfel de strategii adaptative, bazată pe *procesarea selectivă*, atât ca strategie de (auto)control în sfera activărilor controlate, cât și ca o procedură (cvasi)automatizată, poate constitui un obiectiv major al procesului de învățare și al educației intelectuale a elevilor.

4. **Metacunoștințele.** Printre abordările actuale privind conținuturile învățării se înscrie și paradigma metacunoștințelor sau a metacunoașterii, ca un nivel superior al *învățării cognitive*, care transcende problema conținuturilor, privită ca problemă a *cunoașterii despre ceva*, pentru a accede la învățarea *cunoașterii despre cunoaștere*. Pe scurt, o metacunoștință este orice *cunoștință despre cunoștințe*. Asemănător tipologiei cunoștințelor declarative, procedurale și condiționale, conceptul (și paradigma) metacunoștințelor și a metacunoașterii s-au consacrat pe terenul *abordărilor cognitive* (cognitiviste) în psihologie și în studiile de inteligență artificială (computațională). Astfel, într-un *sistem expert* – adică un sistem pe bază de cunoștințe menit să modeleze raționamentul unui expert uman într-un domeniu anume – metacunoștințele sunt responsabile pentru *gestiunea bazei de cunoștințe*, adică pentru accesarea, selectarea și structurarea cunoștințelor din baza de cunoștințe și pentru asigurarea coerenței și adecvării cunoștințelor în funcție de cerințele sarcinii ce trebuie rezolvată. În același sens, metacunoștințele au rolul de *a decide* asupra subsistemelor de cunoștințe necesare în rezolvarea unei probleme specifice sau în alegerea celei

mai bune strategii de rezolvare a unei anumite probleme. Totodată, metacunoștințele au rolul de *a controla* și de *a monitoriza* utilizarea bazei de cunoștințe și de *a evalua* posibilitățile și limitele acesteia.

Dincolo de deosebirile importante dintre sistemele de inteligență artificială și realitatea complexă a inteligenței umane „naturale", paradigma metacunoașterii are valențe euristice neîndoielnice. Metacunoașterea, definită de J. Tardif drept acel nivel al cunoașterii care devine „o caracteristică distinctivă între experți și novici" [162, pag. 58], are, fără îndoială, virtuți formative speciale care pot și trebuie să fie puse în acțiune. Printre valențele pedagogice ale metacunoștințelor, J. Tardif menționează:

- permit să se pună accentul asupra rolului conștiinței și al „gestionării" de către elev a propriei gândiri, a propriilor demersuri cognitive;
- dacă se insistă asupra evaluării și gestionării personale, metacunoașterea asigură ca diferențele individuale să fie luate în considerare în dezvoltarea cognitivă, în predare și în învățare;
- metacunoștințele sunt integrate în însăși dezvoltarea cognitivă și, în consecință, ele reprezintă un tip de cunoaștere care se dezvoltă odată cu experiența școlară;
- metacunoștințele presupun cunoștințe construite și strategii care pot fi predate și învățate în clasă;
- întrucât presupune evaluarea și gestionarea propriei gândiri, metacunoașterea corelează *cunoștințele* (skill) cu *voința* (will), *factorii cognitivi* cu *factorii afectivi și motivaționali*. Se afirmă, în acest sens, că „multe probleme educative nu au putut fi soluționate în trecut datorită disocierii constante (...) între aspectele cognitive, metacognitive și afective ale învățării" [162, pag. 59].

Nota distinctivă a metacunoștințelor (și a metacunoașterii) este dată tocmai de această intervenție a ***cunoașterii*** și ***controlului de sine.*** Aceste două nivele importante ale metacunoașterii antrenează intervenția unor factori care țin pe de o parte de personalitatea elevului (factori de personalitate, afectivi, voliționali), iar pe de altă parte de strategiile cognitive. La nivelul cunoașterii (al factorilor cognitivi), metacunoștințele permit elevului o „conștientizare cognitivă" în dublu plan:

a) elevul dobândește *conștiința potențialului intelectual propriu*, care extinde aria de cuprindere a conștiinței (imaginii) de sine cu o *conștiință a eficacității proprii* care, pe măsură ce se constituie, acționează și în sensul că „conștiința limitelor proprii poate duce la dezvoltarea unor comportamente compensatorii" [I. Radu,142, pag. 31];

b) elevul devine conștient de *exigențele sarcinii*, de strategiile cu ajutorul cărora el o poate îndeplini în mod adecvat, activând *baza sa de cunoștințe*.

În ceea ce privește factorii afectivi, motivaționali și voliționali ce intervin, de asemenea, în sfera cunoașterii, elevul dobândește o anumită percepție asupra *importanței sarcinii*, asupra *efortului* virtual necesar pentru îndeplinirea ei și asupra *controlului* pe care și-l poate face asupra reușitei în realizarea sarcinii. Acești factori sunt tocmai cei care determină gradul de participare a elevului, angajarea, persistența în

realizarea efectivă a sarcinii. În viziunea psihologiei cognitive, *emoțiile și motivația sunt componente ale metacunoașterii*, componente ce rezultă în mare măsură din percepția pe care elevul o are despre exigențele sarcinii și despre importanța ei, precum și despre controlul posibil pe care el îl poate exercita asupra sarcinii. La acestea se adaugă și imaginea pe care elevul și-o formează despre șansele de reușită sau eșec și despre motivele care le-ar putea genera. În figura nr. 2.5. prezentăm elementele și relațiile metacunoașterii [adaptată după J. Tardif, 162, pag. 60].

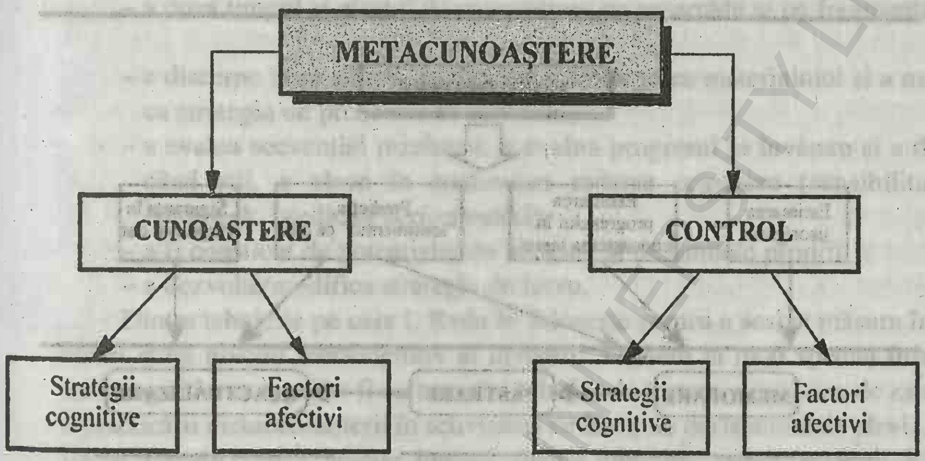


Fig. nr. 2.5. Componentele metacunoașterii

În sinteză, învățarea metacunoștințelor îi permite elevului *să identifice tipul de sarcină, să stabilească etapele rezolvării ei*, să realizeze, cu alte cuvinte, *planul de efectuare a sarcinii*, iar prin componenta sa afectiv-motivațională *să conștientizeze corect dificultatea și importanța sarcinii, să-și evalueze șansele, să exercite controlul asupra cunoștințelor și operațiilor folosite și să monitorizeze procesul de realizare a sarcinii.* În metacunoaștere, motivația și afectivitatea se întrepătrund cu procesele și abilitățile cognitive, devin ele însele factori „interpretați cognitiv" pe care elevul îi estimează și îi supune controlului.

Conceptul de metacogniție a inspirat numeroase modele ale învățării. Dincolo de diferențele dintre ele, ideea centrală este că un proces de învățare ghidat de strategii metacognitive comportă cel puțin două niveluri: unul este nivelul cunoașterii *despre ceva*, al învățării unui conținut dat, al operațiilor implicate în rezolvarea unei sarcini specifice, numit și *„nivelul-obiect"*; celălalt este nivelul cunoașterii *despre cunoașterea a ceva*, este un nivel supraordonat (numit și *„meta-nivel"*), care îl monitorizează, îl controlează și îl reglează pe primul. Dintre modelele inspirate de abordarea metacognitivă prezentăm, spre ilustrare, modelul de „radiografie a secvenței de învățare" adaptat de Ion Radu după T. Nelson și L. Narens (1994), în care sunt redate, într-o manieră sugestivă, interacțiunile dintre nivelul cunoașterii și nivelul metacunoașterii, dintre etapele și operațiile învățării propriu-zise și etapele și operațiile de monitorizare și reglare a învățării prin strategii metacognitive [vezi I. Radu, 142, pag. 22 și urm.].

Astfel, pe banda mediană a figurii 2.6. sunt redate „decupajele clasice ale secvenței de învățare: memorare, păstrare și reactualizare", precum și „segmentarea secvențială pe momente de timp: înainte de învățare, pe parcursul secvenței de învățare, la încheierea actului de fixare, apoi stocarea în memorie și producerea răspunsului (output)." Pe benzile extreme sunt redate operațiile și procesele de monitorizare, control și reglare care alcătuiesc meta-nivelul secvenței de învățare, corespunzător strategiilor metacognitive.

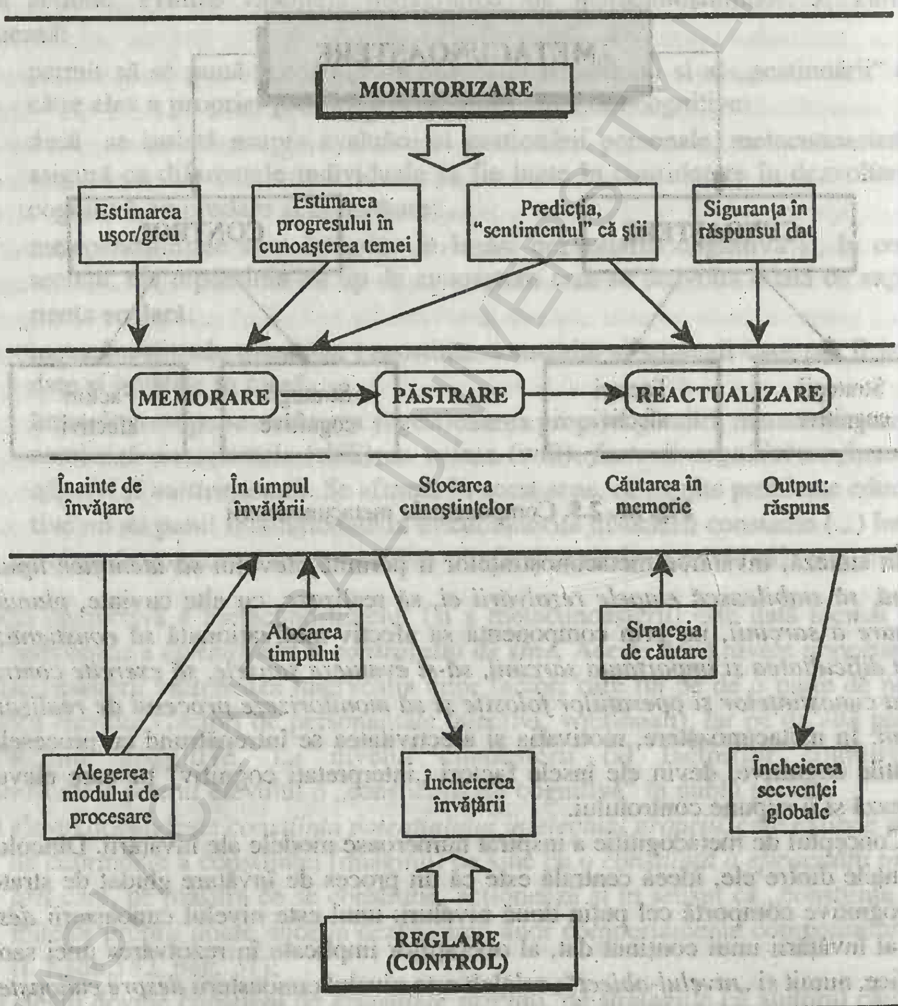


Fig. nr. 2.6. Cadru de analiză pentru secvența de învățare

Comentariu. Referindu-se la „radiografia secvenței de învățare" evidențiată în figura 2.6., I. Radu distinge două planuri de analiză: „*planul componențial*, reprezentat de succesiunea momentelor cognitive ale procesului de învățare (banda mediană) și *planul metacomponențial*, reprezentat de operațiile de monitorizare, de evaluare și de autoreglare ale actului de învățare. Acestea din urmă se numesc procese sau *strategii metacognitive*" [142, pag. 27]. Dintre strategiile metacognitive implicate în secvența de învățare, I. Radu enumeră:

- a decupa și a planifica în mod concret procesul de învățare;
- a doza timpul și efortul de concentrare pe ansamblu și pe fragmente;
- a discerne între simpla memorare și înțelegerea materialului și a modifica strategia de procesare în consecință;
- a evalua secvențial rezultatul, a evalua progresul în învățare și a decide când știi, a aloca în continuare resurse cognitive (sensibilitate la feed-back, predicția performanței);
- a fi conștient de potențialul de învățare și de limitele proprii;
- a dezvolta/modifica strategia de lucru.

Dintre tehnicile pe care I. Radu le folosește pentru a sesiza măsura în care elevii ating nivelul metacognitiv al învățării, reținem în mod special ***interviul metacognitiv***, care poate fi nu numai o tehnică de testare, dar și una de *exersare* a practicării metacunoașterii în activitatea de învățare desfășurată de elevi. Acest tip de interviu constă, practic, într-un „dialog minuțios" purtat cu elevii, în jurul unor întrebări cum sunt: „dacă ai schițat de la început un plan de lucru? Cum îți dai seama că știi o lecție, că ai învățat destul sau că mai trebuie să înveți? Pe ce criterii sau indici te bazezi atunci când zici că știi? Cum te verifici, la ce te raportezi pentru a aprecia ce știi și ce nu știi?" [142, pag. 47].

2.2.2. Nevoile de educație (formare) profesională

Definim educația profesională drept acel domeniu al educației prin care elevii (studenții) sau, cu un termen mai specific, viitorii *absolvenți* dobândesc competențele necesare exercitării unei activități utile, în cadrul unui domeniu specializat al vieții economico-sociale. Din această perspectivă, obiectivul central al educației profesionale este *profesionalizarea*, privită ca modalitate dominantă a socializării, care determină sau condiționează, direct sau indirect, toate celelalte aspecte ale integrării sociale a individului. Într-o accepțiune încă și mai strictă, educația profesională este echivalentă, ca finalitate, cu *calificarea* profesională. Am făcut aceste precizări în scopul de a evita confuzia cu *educația tehnologică* (sau instruirea practică), privită ca o componentă (latură) a educației sau/și inclusă, ca disciplină sau ca activitate didactică, în curriculum-ul învățământului general sau „de cultură generală". În același scop, în titlul acestui paragraf am menționat între paranteze termenul de *formare profesională*, termen care este, de altfel, mai adecvat și mai frecvent utilizat. Am preferat totuși termenul de educație profesională, pe de o parte pentru a menține aceeași expresie de *nevoi „de educație"* (și nu nevoi *„de formare"*), iar pe de altă parte pentru a nu induce

o disociere nejustificată între educația „generală“ (neprofesională) și educația profesională. Este, de asemenea, de menționat, că termenul de educație profesională include atât educația (formarea) *inițială*, cât și educația (formarea) *continuă*, cu toate variantele pe care sfera *educației permanente* le cuprinde (calificarea, postcalificarea, educația recurentă, reconversia și perfecționarea profesională ș.a.).

Datorită unor particularități pe care le vom releva în cele ce urmează, educația profesională este domeniul în care nevoile de educație acționează în modul cel mai direct și se impun instituției școlare, planificatorilor și managerilor cu o forță de constrângere mult mai puternică și mai specifică decât alte categorii de nevoi. Spre deosebire de nevoile de educație intelectuală, de educație morală, estetică, fizică și din alte domenii ale educației care se constituie și acționează *în interiorul* instituției școlare și al sistemului de învățământ, fiind dependente în mare măsură de concepția, de modul de organizare, de obiectivele și conținuturile stabilite de instituție și de sistem, nevoile de educație profesională se constituie și acționează în cadrul relației dintre școală și mediul social, dintre sistemul de învățământ și sistemul social real, fiind mult mai dependente de cerințele formulate *din exteriorul* instituției școlare și al sistemului de învățământ, de către comunitatea socială, de către agenții economici și instituțiile sociale și, desigur, de către fiecare individ cu capacitățile, interesele și aspirațiile sale profesionale.

Forța de acțiune și paricularitățile nevoilor de educație profesională sunt generate de însăși importanța *profesionalizării*, ca modalitate principală a socializării, atât pentru comunitatea socială, cât și pentru fiecare grup constituit în cadrul acesteia și, firește, pentru fiecare individ în parte. Profesionalizarea, în sensul ei cel mai larg, sintetizează și finalizează, în fapt, întregul parcurs educațional al elevilor și studenților și, într-un anumit sens, ea este „ținta“ pe care o vizează atât instituția și sistemul de educație, cât și fiecare individ, pe întregul traseu al procesului de învățământ. Se poate afirma chiar că învățământul primar, cel gimnazial și cel liceal și, în general, învățământul de „cultură generală“ și-ar pierde sensul dacă nu ar constitui baza profesionalizării, dacă nu ar avea funcția unor premise pentru construirea rutelor profesionale necesare inserției sociale active a absolvenților. Nevoile de educație profesională se particularizează însă nu numai prin forța cu care se impun, dar și prin complexitatea contextelor și a determinărilor prin care această categorie de nevoi apare, se manifestă și se „adresează“ instituției de învățământ.

1. În primul rând, ceea ce caracterizează apariția și dinamica nevoilor de educației profesională este *determinismul lor multiplu*, un determinism alcătuit din cauze, factori, condiții și influențe ce acționează și se combină în „câmpuri de forțe“ și în contexte diferite, uneori convergente, dar alteori divergente, în care determinările sociale se îmbină sau se confruntă cu cele individuale, cererea economică se îmbină sau se confruntă cu aspirația subiectivă, planificarea „de la centru“ se îmbină sau se confruntă cu tendințele centrifuge ale descentralizării ș.a.m.d.

Comentariu. Acest determinism multiplu, cu elementele sale de convergență și de divergență, poate fi sesizat în diverse planuri. De pildă, *factorul eco-*

nomic determină, într-adevăr, prin aspectele care țin de *volumul* și *structura activității economice*, nevoia globală de formare profesională (dată în principal de capacitatea de absorbție a pieței muncii), precum și structura specifică cererii de specialiști (de personal calificat) pe profile, specializări, niveluri de studii (dată în principal de structura pieței calificărilor). Dar acest factor nu determină (și nu explică) singur volumul și structura nevoilor de educație profesională. O instituție de învățământ (o școală profesională, un liceu, o universitate) care și-ar fundamenta strategia doar pe studiul factorului economic (în special pe studiul cererii reale de pe piața calificărilor), s-ar vedea repede pusă în dificultate. Și aceasta întrucât nevoia reală de formare profesională, așa cum se manifestă ea în populațiile concrete, nu reflectă direct și deplin structura pieței calificărilor. Factorul economic (*obiectiv*) este deseori „contrazis" de factorul psihologic (*subiectiv*), fie că este vorba de psihologia individuală (interese, aspirații), fie că este vorba despre psihologia colectivă (mentalități, tradiții, reprezentări sociale).

De exemplu, o serie de specializări (profesiuni), cum sunt cele juridice și unele dintre cele economice, în care există deja o „suprapopulație" de calificați și despre care sunt suficiente semnale că „produc șomeri", continuă să fie solicitate la intrare (la admitere) într-o proporție mult mai mare decât cererea reală la ieșire (pe piața calificărilor). În aceste condiții, care poate fi opțiunea managerilor instituției de învățământ ? Ar putea fi o opțiune „responsabilă": aceea de a diminua cifrele de școlarizare la specializările care nu au debușee pe piața calificărilor și de a-și proteja, deci, viitorii absolvenți de riscul unui șomaj iminent. Ar fi o opțiune responsabilă față de elevi sau studenți, precum și pe plan social general, dar, evident, „iresponsabilă" pentru instituția însăși și pentru personalul propriu. Și aceasta cu atât mai mult cu cât, în condițiile unei piețe concurențiale a ofertei de educație, segmentul de cerere de studii la intrare pe care o instituție refuză să-l mai acopere în virtutea „responsabilității" mai sus invocate, ar putea fi „valorificat" de o altă instituție, mai puțin „responsabilă", dar mai centrată pe interesele proprii. Desigur, o soluție globală ar fi stabilirea (și impunerea) la nivel sistemic a unor proporții conforme cu cererea pe piața calificărilor, dar aceasta ar presupune ca organismul (forul) central să poată controla *toate* instituțiile de învățământ din sistem, indiferent de statutul lor (public, privat), ceea ce este dificil și, sub anumite aspecte, nerecomandabil, câtă vreme organismul respectiv nu va dispune și de *pârghiile financiare* prin care *să susțină* (nu numai *să controleze* administrativ) o astfel de politică globală.

2. Nevoile de educație profesională se disting nu doar prin determinismul lor multiplu, dar, în legătură cu acesta, și prin faptul că cea mai mare parte a contextului cauzal care le generează *scapă controlului instituției școlare și chiar al sistemului de învățământ* în ansamblul său. Și, într-adevăr, instituția școlară nu poate controla mulțimea de factori și de combinații de factori care conduce la numărul și structura candidaților care i se adresează sau la numărul și structura locurilor de muncă pe care absolvenții se vor putea integra socio-profesional. Soluția managerială pentru instituția de învățământ este analiza atentă a situației date, sesizarea tendințelor în planul

nevoilor reale de educație și fundamentarea strategiei pe studii de diagnoză și de prognoză care să pregătească instituția pentru *adaptarea* la dinamica nevoilor de educație.

Elaborarea de studii nu este însă suficientă. Este necesar ca însăși structura instituției, modul său de funcționare, stilul de conducere și strategia instituțională în ansamblul său să fie *flexibile* și *receptive la solicitările mediului extern*, să fie permanent „atente" la ceea ce se întâmplă în mediul înconjurător, la strategia celorlalte instituții, spre a fi „cu un pas" înaintea schimbărilor și înainte ca alte instituții să-și fi atras deja „beneficiul schimbării". În condițiile în care factorii ce determină dimensiunile globale și structura nevoilor de educație scapă controlului instituției, pârghiile cu care instituția poate acționa țin de *managementul calității* și de celelalte condiții care determină *avantajul comparativ*, prin care instituția își poate atrage, menține sau extinde „segmentele de cerere" cărora se adresează.

3. În al treilea rând, nevoile de educație profesională se disting prin *caracterul lor foarte specific*, conținutul lor fiind determinat de conținutul profesiunilor cărora le este destinat programul de formare. Spre deosebire de alte categorii de nevoi de educație, ale căror obiective și conținuturi sunt în bună măsură dependente de instituția școlară și de sistemul de învățământ, de modelele și de concepția pe care politica educativă le vizează, nevoile de educație profesională *impun* obiective și conținuturi, uneori chiar și metode și forme de organizare, ce rezultă nemijlocit din *cerințele exercitării profesiei* și cărora instituția de învățământ trebuie să li se adapteze. Satisfacerea nevoilor de educație profesională impune, în fapt, o schimbare a paradigmei proiectării pedagogice: nu se mai poate începe cu formularea unor scopuri generale, potrivit unor modele prestabilite, care să fie ulterior concretizate în obiective și conținuturi specifice. Demersul este oarecum invers: se începe cu concretul, cu *analiza de sarcini*, cu descrierea solicitărilor reale pe care exercitarea profesiei le presupune, și în funcție de acestea se definesc obiectivele și se selectează conținuturile programului de formare.

În plus, satisfacerea nevoilor de educație profesională se adresează unor *beneficiari definiți* și vizează *destinații specifice* care, împreună, alcătuiesc un *cadru mult mai sever de evaluare a prestației instituției de învățământ* decât în cazul altor categorii de nevoi de educație. Deseori, beneficiarii sunt chiar finanțatorii instituției sau ai programului de formare profesională, așa încât respectarea cerințelor formulate de aceștia, a „caietului de sarcini" pe care se acordă finanțarea depășește sfera considerațiilor de ordin pedagogic și pătrunde în sfera raporturilor contractuale, o sferă evident foarte severă, în cadrul căreia contează prea puțin ceea ce crede școala sau ceea ce cred profesorii despre scopurile și conținuturile educației, decisivă fiind condiția ca absolvenții *să știe să exercite profesia* pentru care au fost pregătiți.

În ceea ce privește determinarea și analiza nevoilor de educație profesională, ca demers al managementului strategic, lucrurile sunt, pe de o parte, mai simple, dar pe de altă parte, mai complexe decât în cazul altor nevoi de educație. Sunt mai simple întrucât, după cum subliniam ceva mai înainte, nevoile de educație profesională se exteriorizează în manifestări foarte evidente și specifice și care se impun cu o anumită forță de constrângere instituției de învățământ: nevoia de formare profesională într-o

anumită specializare (profesie) îmbracă cel mai frecvent forma *cererii efective* de studii, fie la *intrare*, prin numărul persoanelor (candidaților) care se adresează instituției de învățământ la admitere, fie la *ieșire*, prin cererea de specialiști pe piața calificărilor. Sunt mai complexe întrucât cele două modalități de exteriorizare a nevoilor de educație profesionale nu apar ca ipostaze ale aceluiași gen de nevoi, ci ca două *segmente diferite* – atât ca origine, cât și ca mod de acțiune – între care nu se instituie relații directe și liniare de corespondență: o cerere mai mare la ieșire (pe piața calificărilor) într-o anumită specializare nu conduce neapărat și direct la un aflux sporit de candidați la intrare pentru specializarea respectivă; invers, cererea la intrare (afluxul de candidați) se poate menține ridicată multă vreme, chiar dacă la ieșire specializarea respectivă este „suprapopulată" sau se află în scădere pe piața calificărilor. Asupra acestor aspecte vom insista ceva mai mult în capilolul următor, dedicat analizei cererii de educație și pieței serviciilor educaționale. În prezentul paragraf ne vom limita la o prezentare succintă a principalelor modele de determinare și analiză a nevoilor de educație profesională.

2.2.2.1. Modelul centrat pe intrări

Modelul de analiză centrat pe intrări pornește de la realitatea că forma concretă prin care nevoile de educație profesională acționează și prin care se impun instituției de învățământ este cererea de calificare, de profesionalizare *la intrare*, exprimată, pe termen scurt, prin *fluxurile de candidați la admitere*, iar pe termen mediu și lung prin *tendințele* sesizabile pe diferitele planuri care influențează dimensiunile și structura cererii la intrare (pe plan demografic, pe plan școlar, pe plan economic, pe planul orientării intereselor profesionale ale populației etc. – vezi în acest sens analiza prezentată în capitolul trei). Pe scurt, ideea este că, în elaborarea strategiei proprii, instituția de învățământ trebuie să se adapteze, în primul rând, nevoilor de educație profesională așa cum sunt exprimate ele din partea populației care se adresează instituției, reperul central al strategiei instituționale fiind în acest caz *concurența la admitere*.

Ca demers de determinare și analiză a nevoilor de educație profesională, implicat în fundamentarea planificării strategice instituționale, modelul centrat pe intrări se întemeiază pe următoarele premise, care constituie tot atâtea repere ale planificării strategice instituționale:

1. Factorii care determină dimensiunile cantitative și structurale globale ale nevoilor de educație profesională, așa cum se prezintă acestea la un moment dat și în contextul în care funcționează instituția de învățământ, acționează *în exteriorul* instituției și *nu pot fi controlați* de ea, așa încât singura opțiune managerială este analiza nevoilor de educație, așa cum se manifestă ele în plan real, și *adaptarea* instituției la dimensiunile și structura lor. Pe scurt, aceasta înseamnă a transforma factorii externi instituției în *oportunități* pentru instituție.

2. Dimensiunile cantitative și structura nevoilor de educație profesională (pe domenii, pe specializări, pe niveluri de studii) nu se prezintă, în raport cu instituția de învățământ, ca o masă omogenă și egal accesibilă, ci ca o *configurație de nevoi* alcă-

tuită din mai multe segmente, fiecare segment deosebindu-se atât prin caracteristicile sale interne, cât și, în legătură cu acestea, prin posibilitatea mai mare sau mai redusă de a se adresa instituției de învățământ sau/și de a fi atras de ea. Sub acest aspect, pot fi supuse analizei diferite planuri în care se constituie și acționează segmentele de cerere în sfera educației profesionale. De pildă, în planul extinderii și distribuției *teritoriale* (geografice), segmentele de cerere pot fi *comunitare* (în comunitatea în care instituția funcționează), *regionale* sau *naționale* (pentru universități, inclusiv internaționale), fiecare dintre acestea fiind mai mult sau mai puțin accesibile instituției de învățământ. În plan *economic*, segmentele de cerere se constituie în funcție de capacitatea diferitelor categorii de populație de a suporta costurile directe sau indirecte ale studiilor. În plan *școlar*, segmentele de cerere se constituie în funcție de evoluția fluxurilor de elevi și de orientările școlare și profesionale pe treptele anterioare de învățământ (învățământul general, pentru licee și școlile profesionale; învățământul liceal, pentru universități). Din această perspectivă:

a) instituția de învățământ trebuie să-și definească, în primul rând, segmentele de cerere care îi sunt cel mai accesibile, pe care le poate atrage și menține cu un grad ridicat de certitudine și care îi pot garanta un nivel minim/optim de stabilitate structurală și funcțională. Trebuie avut în vedere faptul că, oricât de flexibilă ar fi structura instituției, adaptările la o cerere mereu în schimbare nu sunt facile, nu se pot face „de azi pe mâine" și, mai ales, nu pot depăși limitele abaterii de la structura de bază dincolo de care această structură s-ar dizolva și ar anula însăși identitatea instituției de învățământ.

b) în funcție de strategia sa de dezvoltare, instituția de învățământ poate să acționeze ca, paralel cu efortul de a-și menține propriile segmente de cerere, să atragă și alte segmente, să pătrundă și în alte zone. Trebuie avut însă în vedere că, în condițiile competiției, foarte puține segmente sau zone sunt „libere", iar a atrage un nou segment presupune a pătrunde de fapt pe „teritoriul" altor instituții, care pot avea la rândul lor strategii bine puse la punct de menținere sau de expansiune. În aceste condiții, singura strategie valabilă este *strategia avantajului comparativ*, adaptată caracteristicilor segmentelor de cerere vizate. De pildă, această strategie poate fi una a *calității* și a *excelenței studiilor* (mai ales în cazul universităților), dacă segmentul de cerere vizat este unul al „elitei" sau care aspiră la ea. Avantajul comparativ poate fi însă impus și în alte domenii. De exemplu, în *domeniul serviciilor sociale* pentru elevi și studenți (cămine, cantine, servicii culturale), prin care segmentele de cerere se pot extinde la nivel regional și național, sau în domeniul *costurilor de studii*, prin care pot fi atrase segmentele de cerere cu mai reduse disponibilități economico-financiare. Desigur că strategia cea mai eficientă este o *strategie combinată*, care vizează simultan mai multe planuri ale avantajului comparativ, prin care pot fi atrase și segmentele de cerere intermediare sau indecise.

2.2.2.2. Modelul centrat pe ieșiri (piața calificărilor)

Modelul centrat pe ieșiri se întemeiază pe premisa că, spre deosebire de alte domenii ale educației, educația profesională are (trebuie să aibă) o *destinație mult mai*

precisă, atât pe plan individual, cât și pe plan social. Și într-adevăr, învățarea profesiilor nu este o finalitate în sine, ci un mijloc prin care individul, pe de o parte, dobândește competențele necesare integrării sociale, iar societatea, pe de altă parte, își asigură competențele necesare funcționării diferitelor sale sectoare (economic, tehnic, științific, cultural etc.). Și într-adevăr, educația profesională își pierde sensul și devine un factor de irosire a resurselor dacă absolvenții care au învățat o anumită profesie nu au șanse minime/optime de a exercita profesia respectivă, sau dacă economia, agenții economici, instituțiile sociale, în general angajatorii nu regăsesc în „produsul" educației specialiștii în numărul și în structura de care au nevoie. Relația nu este însă atât de simplă; în realitate, există atât sectoare cu șomaj, cât și sectoare cu deficit de specialiști, uneori se învață o profesie și se practică alta, există și șomeri dar și locuri de muncă neocupate ș.a.m.d. În contextul acestei dinamici foarte complexe, modelul centrat pe ieșiri, în varianta sa optimă, vizează *punerea de acord a structurii formării profesionale cu structura nevoilor de formare pe piața calificărilor*. Ca demers de determinare și analiză a nevoilor de educație profesională, modelul centrat pe ieșiri se întemeiază pe următoarele premise, care constituie și repere de orientare a strategiei instituționale:

1. Similar intrărilor, nevoile de educație profesională la ieșire, respectiv dimensiunile și structura cererii pe piața calificărilor, se constituie și acționează *din exteriorul* instituției de învățământ, printr-un complex de factori care *nu pot fi controlați* de ea, așa încât singura opțiune managerială este studierea nevoilor așa cum se manifestă ele în plan real și *adaptarea* structurii instituției la dimensiunile și structura acestor nevoi. Însă, spre deosebire de nevoile la intrare, care acționează „aici și acum" ca nevoi *actuale* sau actualizate, nevoile de formare profesională la ieșire, pe piața calificărilor, se prezintă, pentru instituția de învățământ, într-o dublă ipostază, atât ca nevoi *actuale*, cât și ca nevoi *potențiale*. Astfel:
   a) pentru absolvenții instituției și pentru elevii (studenții) care se apropie de finalizarea studiilor, nevoile formulate ca solicitări reale pe piața calificărilor sunt *actuale*, în sensul că ei se pot integra socio-profesional în funcție de ceea ce se cere *acum* și nu în funcție de ceea ce au anticipat la intrarea în școală. Dacă la intrare ei au avut posibilitatea unei opțiuni libere, la ieșire ei suportă consecințele, pozitive sau negative, ale acestei opțiuni, iar instituția suportă consecințele, pozitive sau negative, ale feed-back-ului pe care evoluția profesională a propriilor absolvenți le transmite la intrare.
   b) pentru cei care intră acum în instituție și pentru structura actuală a instituției, nevoile de educație profesională, ce se vor formula ca solicitări pe piața calificărilor, sunt nevoi *potențiale*, care în prezent nu pot fi sesizate decât ca *tendințe* ce se pot confirma sau infirma pe durata de la începerea până la finalizarea studiilor. Problema care se pune este în ce măsură instituția de învățământ își poate asuma riscul de a-și modifica structura actuală în funcție de nevoi potențiale sau, sub un alt aspect, riscul de a „sacrifica" acoperirea nevoilor actuale (concretizate în afluxul de candidați la intrare/admitere), în avantajul unor nevoi potențiale care, în prezent, nu acționează, sunt în stare

latentă, dar *ar putea* să acţioneze în viitor, fără însă ca actualizarea lor viitoare să fie certă.

Dificultatea este generată de faptul că, spre deosebire de alte categorii de nevoi (economice, sociale), *nevoile de educaţie au un ciclu de satisfacere îndelungat*, de ordinul anilor, aşa încât, pe perioada în care ele sunt asumate şi acoperite de instituţia sau sistemul de învăţământ, pe plan social şi economic pot avea loc schimbări, mutaţii care să determine ca necesităţile *la finalizarea* ciclului de formare, a rutei şcolare, să fie *altele* decât cele în baza cărora instituţia, sistemul au acţionat *la începutul* ciclului de formare. De aceea, eficienţa adaptării instituţiei depinde de *calitatea prognozelor* pe care se întemeiază. În concluzie, studierea atentă a situaţiei actuale şi a tendinţelor pe piaţa calificărilor este o condiţie esenţială a managementului instituţional strategic.

2. Efectuarea unor prognoze de calitate nu este însă suficientă. Ea poate garanta că structura pe domenii şi specializări a absolvenţilor instituţiei corespunde structurii pe domenii şi specializări a pieţei calificărilor, dar nu şi că toţi absolvenţii îşi vor găsi locuri de muncă în profesia pentru care s-au pregătit. Şi aceasta întrucât *piaţa calificărilor nu este egal accesibilă tuturor absolvenţilor*. Ea are propriile mecanisme de selecţie de care instituţia de învăţământ trebuie să ţină seama pentru ca structura profesională adecvată a absolvenţilor să le ofere acestora şi şansa reală de a debuta în profesie. A doua premisă a modelului centrat pe ieşiri este că, adaptându-se la nevoile de formare profesională aşa cum se manifestă ele pe piaţa calificărilor, instituţia de învăţământ trebuie să treacă un dublu test: primul este testul *adaptării structurii instituţiei* la structura cererii pe piaţa calificărilor; celălalt este testul *adaptării pregătirii absolvenţilor* la cerinţele exercitării profesiei şi la mecanismele de selecţie ce acţionează pe această piaţă.

Din această perspectivă, în elaborarea strategiei sale, instituţia de învăţământ trebuie să aibă în vedere că adaptarea la structura nevoilor de specialişti pe piaţa calificărilor poate fi o strategie adoptată şi de alte instituţii de învăţământ, aşa încât zona specializărilor (profesiilor) pentru care piaţa are capacitate de absorbţie ar putea fi vizată şi de alţi ofertanţi (furnizori) de formare profesională, „intrarea" pe piaţă făcându-se deci în condiţii de *concurenţă*. În aceste condiţii, nu mai este suficient ca, prin structura ei, instituţia să formeze specialiştii în domenii solicitate pe piaţă; este necesar ca, prin *calitatea pregătirii*, prin *nivelul competenţelor profesionale*, absolvenţii ei „să facă faţă" competiţiei.

2.2.2.3. Strategia agregată: intrări + ieşiri

Am definit cele două modele de determinare şi analiză a nevoilor de educaţie profesională drept modele *centrate* pe unul dintre cele două segmente ale nevoilor de educaţie: la *intrare* (afluxul de candidaţi la admitere) şi la *ieşire* (cererea de specialişti pe piaţa calificărilor). Atributul de „centrate" a intenţionat să sublinieze că nu poate fi vorba de modele exclusive, constituite în termenii unei disjuncţii de tipul „ori, ori", ci de modele neexclusive caracterizate de o *dominantă*, fie intrările, fie ieşirile, dar fără

ca una să o ignore pe cealaltă. Ideea este că, în elaborarea strategiei sale, instituția de învățământ se confruntă cu (și trebuie să opteze între) două categorii de constrângeri: una este aceea a afluxului de candidați la admitere, pe care instituția nu poate să o ignore fără a-și asuma riscul de a irosi o rezervă importantă și deseori decisivă a dezvoltării sale; cealaltă este aceea a debușeelor pe care absolvenții le pot avea pe piața muncii, pe care instituția nu poate, de asemenea, să o ignore, fără a-și asuma riscul declinului pe termen mediu și lung.

Soluția de compromis între aceste două categorii de constrângeri, mai ales când între ele sunt raporturi de neconcordanță, este adoptarea unei *strategii agregate*, care să țină seama și de intrări, dar și de ieșiri, într-un *echilibru dinamic* care să permită accentuarea sau diminuarea uneia sau alteia dintre categoriile de constrângeri, în funcție de context, de particularitățile instituției, de relațiile (de competiție, de cooperare) cu alte instituții, o strategie care să valorifice avantajele și să diminueze dezavantajele pe care fiecare dintre cele două modele de analiză le prezintă. Despre ce este vorba ?

1. Este evident, în primul rând, că *nici o instituție de învățământ nu poate face abstracție de afluxul de candidați la intrare (la admitere)*, chiar și atunci când specializările (profesiile) spre care candidații se orientează în număr mare nu sunt cerute pe piața calificărilor, ori au fost deja „suprapopulate" cu absolvenții promoțiilor anterioare. Și într-adevăr, câtă vreme nu există cerere la intrare, câtă vreme nu există persoane interesate de specializările (profesiile) oferite de instituție, nici o altă strategie nu este posibilă. A avea elevi sau studenți este constrângerea cea mai severă pe care instituția trebuie să o aibă în vedere, mai ales că numărul celor care se adresează instituției, sau, în termeni și mai specifici, *concurența la admitere*, nu este un indicator oarecare, ci un *indicator sintetic*, care reflectă multiple aspecte ale activității instituției (capacitatea de adaptare la cerere, calitatea prestației științifice și pedagogice, realismul misiunii asumate de instituție, prestigiul dobândit în timp, calitatea managementului instituțional, inclusiv eficiența acțiunilor de promovare a imaginii instituției). Firește, o situație optimă este aceea în care afluxul ridicat de candidați la intrare (la admitere) corespunde unei cereri ridicate la ieșire (pe piața calificărilor). Într-o astfel de situație, problema opțiunii între modelul centrat pe intrări și modelul centrat pe ieșiri nu se mai pune, iar astfel de situații există realmente. De pildă, specializările din domeniile informaticii, științei calculatoarelor, nanotehnologiilor, ingineriei mediului ș.a. beneficiază, realmente, atât de solicitări mari la admitere, cât și de multiple debușee pe piața calificărilor.

2. Desigur, problema găsirii echilibrului optim între cele două modele de analiză a nevoilor de educație profesională, unul centrat pe intrări, celălalt centrat pe ieșiri, se pune mult mai acut atunci când între cererea (reală) la intrare și cererea (reală) la ieșire nu se stabilește o relație de corespondență directă. O asemenea împrejurare este și ea foarte frecventă. De pildă, specializările juridice și economice beneficiază încă de un aflux ridicat de candidați, chiar dacă la ieșire șansele de a găsi un loc de muncă în profesie sunt (tot mai) reduse. Invers, pentru alte specializări, cererea la intrare (afluxul de candidați la admitere) rămâne scăzută chiar dacă, pe piața calificărilor, există o cerere importantă. În aceste condiții, instituția de învățământ trebuie să-și asigure echilibrul

cel mai convenabil între centrarea pe intrări și centrarea pe ieșiri, fără a se pune în dependență totală față de unul dintre segmentele nevoilor de educație, având în vedere că:

a) deși afluxul de candidați la intrare este, într-adevăr, un factor important de care instituția este obligată să țină seama, acțiunea acestui factor nu este constantă, ci înregistrează fluctuații care pot crea mari dificultăți dacă structura instituției este pusă în totală dependență de el. Trebuie avută în vedere mai ales particularitatea cea mai importantă a dinamicii cererii la intrare: aceea că specializările care în prezent și pe termen scurt beneficiază de un aflux masiv de candidați la admitere sunt tocmai cele care în viitor, pe termen mediu și lung, vor înregistra primele refluxul de candidați la admitere. Chiar dacă orientările populației spre anumite domenii de specializare au, într-adevăr, o anumită inerție, feed-back-ul „suprapopulării" cu specialiști și, în general, feed-back-ul negativ al pieței calificărilor se impune în cele din urmă și restabilește un anumit echilibru între ceea ce se dorește la intrare și ceea ce se cere la ieșire.

b) Pe de altă parte, structura nevoilor de formare profesională la ieșire, pe piața calificărilor, nu este nici ea constantă, ci înregistrează fluctuații care pot crea, de asemenea, dificultăți. În măsura în care mai multe instituții de învățământ și sistemul în ansamblul său se orientează spre specializările cerute pe piață, cererea va fi repede acoperită, așa încât instituția poate fi pusă în situația unei noi (re)adaptări structurale, cu dificultățile și riscurile acesteia.

În fapt, problema strategiei agregate (intrări–ieșiri) constă în a asigura echilibrul între extremele celor două axe fundamentale ale strategiei instituționale:

– între strategia *pe termen scurt* și strategia pe *termen mediu și lung*, astfel încât strategia pe termen scurt centrată pe ceea ce se cere *acum*, atât la intrare cât și la ieșire, și de care depinde prezentul instituției să nu anuleze strategia pe termen lung, de care depinde viitorul instituției;

– între nevoia de *stabilitate structurală și funcțională* a instituției, care constituie baza dezvoltării unui management al calității absolut necesar spre a rezista competiției, și nevoia de *flexibilitate structurală și funcțională*, care constituie baza adaptabilității instituției, la fel de necesară spre a rezista competiției.

2.2.2.4. Modelul centrat pe analiza de competențe

Modelele prezentate anterior servesc la determinarea nevoilor de educație profesională în dimensiunile lor cantitative și structurale. Aplicarea lor poate oferi instituției de învățământ informații privind orientarea populației către anumite domenii de specializare sau privind orientarea pieței calificărilor către anumite profesii. Aceste modele nu sunt însă suficiente pentru a determina *obiectivele* și *conținutul* educației profesionale, adică tocmai elementele strict necesare pentru proiectarea și organizarea procesului educativ concret. Într-adevăr, nu este suficient să cunoaștem spre ce specializări trebuie să orientăm structura instituției. Este necesar să cunoaștem și *cum* realizăm procesul de formare profesională în specializările respective. Modelul centrat pe analiza de competențe este una dintre soluțiile la această problemă. Ideea centrală a acestui

model este că, odată decisă structura profesiilor, instituția de învățământ trebuie să se concentreze pe *proiectarea formării* în profesiile respective, să răspundă deci la întrebarea *ce competențe* trebuie să dobândească și să dovedească elevii (studenții), la absolvirea programului de formare, pentru a se putea integra activ și eficient în profesia învățată.

Și într-adevăr, definirea obiectivelor și conținuturilor programelor de formare, adică a curriculum-ului acestor programe, prin *analiza de competențe* se impune ca una dintre cele mai caracteristice abordări în cadrul noilor direcții de proiectare și elaborare a curriculum-ului. Astfel, *Curriculum-ul Național* pentru învățământul liceal (anul 2000) era întemeiat pe un nou model de proiectare curriculară pentru învățământul liceal numit ***model de proiectare curriculară centrat pe competențe***. După cum se preciza în volumul publicat de Consiliul Național pentru Curriculum (seria Liceu, București 2000), „Dezideratul care se impune a fi avut astăzi în vedere vizează *înzestrarea elevului cu un ansamblu structurat de competențe de tip funcțional*. Acestea marchează trecerea de la un enciclopedism al cunoașterii, imposibil de atins în condițiile de astăzi, când multiplicarea informațiilor se petrece cu o viteză extraordinară, *la o cultură a acțiunii contextualizate*, care presupune aplicarea optimă a unor tehnici și strategii adecvate“ [41, pag. 5].

Proiectarea curriculară centrată pe competențe se întemeiază, printre altele, pe cercetările relativ recente din domeniul *psihologiei cognitive*, în cadrul cărora *competența* este un concept central. Aceste cercetări au pus în evidență că, spre deosebire de alte concepte, cum este de exemplu cel de *comportament* sau cel de *performanță*, conceptul de competență reflectă mult mai bine rezultatele procesului de învățare și poate fi, deci, un reper mult mai bun pentru definirea obiectivelor învățării. Astfel, în psihologia cognitivă, competența presupune atât cunoștințe și capacități de operare cu informația verbală (declarativă), cât și cunoștințe și capacități (deprinderi) procedurale, precum și elemente de energizare și orientare a cunoștințelor și capacităților în realizarea activităților desfășurate de subiect. Pe scurt, acțiunea competentă a individului presupune capacitatea de *a accesa* și de *a prelucra* (a procesa) la un nivel superior informațiile de diferite tipuri, aptitudinea de *a mobiliza* resursele mentale și schemele de acțiune, de a face transferuri și de a pune în act resursele selectate „la locul și la timpul potrivit“, de a exercita *controlul* și *autocontrolul* cognitiv și emoțional al proiectării și realizării unei sarcini.

Semnificația actuală a termenului de competență poartă, în bună măsură, și amprenta cercetărilor de psiholingvistică. În această direcție, N. Chomsky distinge între *competența* lingvistică și *performanța* lingvistică. Prima (*competența*) desemnează o *capacitate internă*, care ține de structurile și mecanismele mentale și care conține atât elemente *reale* și *manifeste*, cât și elemente *potențiale* și *latente*. Cealaltă (*performanța*) este o *actualizare a competenței*, este „uzul“ competenței în contexte concrete, așa încât nivelul performanței *depinde atât de competență*, cât și de o serie de *factori contextuali*, obiectivi sau/și subiectivi, care pot să „distorsioneze“ relația dintre competența (reală sau potențială) și performanța efectivă a individului. De cele mai multe ori, competența rămâne o capacitate (un ansamblu de capacități) care *nu se exteriorizează complet și perfect proporțional în performanțe*, fie datorită interferenței cu

factorii contextuali, fie datorită caracterului neobservabil (nemanifest) al unora dintre componentele competenței. Această abordare este convergentă cu paradigma cognitivistă, potrivit căreia învățarea competențelor se produce la nivelul structurilor și mecanismelor mentale, comportamentele sau schimbările de comportament nefiind rezultate propriu-zise ale învățării, ci numai *semne* sau indicatori ai învățării.

Un alt argument în favoarea conceptului de competență rezultă și din asocierea lui cu cerințele și normele sociale de evaluare a calității proceselor și structurilor de educație. Competența este nu numai un concept pedagogic, psihologic sau sociologic, dar și un concept economic și „tehnic", este un criteriu larg utilizat pentru a circumscrie o profesie sau condițiile de acces la exercitarea unei profesii, iar prin frecventa și extinsa sa utilizare în variate contexte sociale, competența a devenit obiectul unor *reprezentări* (sau „cogniții") sociale care o așează spre vârful ierarhiei *valorilor sociale*. Competența accentuează în mod evident *latura pragmatică a învățării*, utilitatea efectelor învățării pentru individ, dar și pentru societate. Se subliniază, sub acest aspect, că folosirea competențelor în definirea obiectivelor permite învățământului și, în particular, curriculum-ului să dea un răspuns mult mai direct la nevoile concrete ale comunității în care funcționează școala și la nevoile concrete ale individului de a se integra social și profesional. În acest mod, „Profesorul face legătura directă și evidentă între *ce* se învață și *de ce* se învață" [41, pag. 8]. Asumând aceste abordări, autorii Curriculum-ului Național, Seria Liceu, precizează că „întrucât învățământul liceal reprezintă un serviciu public în mai mare măsură decât învățământul general, liceul trebuie să răspundă mult mai aplicat cerințelor sociale exprimate în termeni de achiziții finale ușor evaluabile. Această concepție a condus la organizarea programelor școlare pentru clasele a X-a – a XII-a într-o structură care să permită *centrarea pe competențele ce urmează a fi formate la elevi și în același timp să asigure corelarea conținuturilor învățării cu aceste competențe*. Astfel, dominanta activității didactice trece pe asimilarea instrumentelor de prelucrare și accesare la un nivel superior a informației, absolut necesară integrării absolventului în viața socială și profesională" [41, pag. 5].

Comentariu. În materialul menționat mai sus, autorii definesc competențele ca fiind *ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare, care permit identificarea și rezolvarea, în contexte diverse, a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu.* Competențele sunt definite pe două niveluri:

a) *competențe generale*, definite pe ansamblul unui obiect de studiu, care se formează treptat pe întreaga durată a învățământului liceal și care au grad ridicat de generalitate și o gamă largă de aplicabilitate;

b) *competențe specifice*, care se definesc pe un obiect de studiu sau pe o parte a acestuia (în cazul disciplinelor care se studiază în mai mulți ani), se formează pe durata unui an școlar și se raportează la conținuturi specificate, constituind, în fapt, *etape* în dobândirea competențelor generale [41, pag. 7].

În esență, modelul practicat în elaborarea Curriculum-ului pentru învățământul liceal se bazează pe *derivarea competențelor*, ca demers prin care se trece de la competențe de maximă generalitate, definite pe ansamblul ciclului liceal, la competențe generale pe profiluri și pe discipline de învățământ, ultimul

nivel al derivării fiind *competențele specifice* vizate de fiecare disciplină de învățământ și în funcție de care se stabilesc și *conținuturile* disciplinei respective. Punctul de plecare al acestui demers îl constituie „diferențierea cât mai fină a *etapelor* unui proces de învățare". Astfel, într-o abordare evident cognitivistă, Curriculum-ul Național pentru liceu are în vedere șase etape vizând structurarea operațiilor mentale: percepție, interiorizare, construire de structuri mentale, transpunere în limbaj, acomodare internă, acomodare externă. În funcție de acestea sunt definite șase categorii de competențe, „organizate în jurul câtorva verbe definitorii" [41, pag. 9]:

1. **Receptarea**, care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale:
   - identificarea de termeni, relații, procese;
   - observarea unor fenomene, procese;
   - perceperea unor relații, conexiuni;
   - nominalizarea unor concepte;
   - culegerea de date din surse variate;
   - definirea unor concepte.
2. **Prelucrarea primară** (a datelor), care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale:
   - compararea unor date, stabilirea unor relații;
   - calcularea unor rezultate parțiale;
   - clasificări de date;
   - reprezentarea unor date;
   - sortarea-discriminarea;
   - investigarea, descoperirea, explorarea;
   - experimentarea.
3. **Algoritmizarea**, care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale:
   - reducerea la o schemă sau model;
   - anticiparea unor rezultate;
   - reprezentarea datelor;
   - remarcarea unor invarianți;
   - rezolvarea de probleme prin modelare și algoritmizare.
4. **Exprimarea**, care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale:
   - descrierea unor stări, sisteme, procese, fenomene;
   - generarea de idei, concepte, soluții;
   - argumentarea unor enunțuri;
   - demonstrarea.
5. **Prelucrarea secundară** (a rezultatelor), care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale:
   - compararea unor rezultate, date de ieșire, concluzii;
   - calcularea, evaluarea unor rezultate;
   - interpretarea rezultatelor;
   - analiza de situații;
   - elaborarea de strategii;

– relaționări între diferite tipuri de reprezentări, între reprezentare și obiect.

6. Transferul, care poate fi concretizat prin următoarele concepte operaționale:

– aplicarea;
– generalizarea și particularizarea;
– integrarea;
– verificarea;
– optimizarea;
– transpunerea;
– negocierea;
– realizarea de conexiuni;
– adaptarea și adecvarea la context.

De exemplu, la disciplina ***Contabilitate***, clasa a X-a, profilul economic (Contabilitate), Curriculum-ul Național, Seria Liceu, definește următoarele competențe generale, prin derivarea lor din modelul prezentat mai sus (în paranteze este menționată corespondența dintre fiecare competență și categoriile de competențe din cadrul modelului):

1. *Identificarea unor strategii vizând utilizarea informațiilor contabile și financiare pentru luarea unor decizii în cadrul întreprinderii și instituției publice* (6).

2. *Evaluarea performanței unei întreprinderi pe baza informațiilor contabile* (4).

3. *Utilizarea elementelor planului de conturi* (2).

4. *Elaborarea unor documente de sinteză și interpretarea datelor furnizate de acestea* (3,5).

5. *Identificarea și evaluarea unor surse de finanțare ale unei întreprinderi* (1,2).

6. *Aplicarea tehnicilor și a procedurilor de înregistrare operativă și contabilă din patrimoniul întreprinderii și instituției publice* (5).

Pe baza acestor competențe generale sunt derivate *competențele specifice* vizate de învățarea disciplinei, iar pe baza competențelor specifice sunt stabilite *conținuturile* învățării, potrivit tabelului nr. 2.2.

Modelul bazat pe derivarea competențelor poate fi considerat o soluție viabilă de proiectare a programelor de formare profesională pentru *domeniile mari de specializare* și pentru *formarea inițială* realizată în instituții de învățământ (licee, școli profesionale) cu o structură și o profilare relativ stabile, ambele situații permițând (și chiar obligând) să se definească un set de *competențe generale și stabile* (neafectate de dinamica profesiilor), care să-și păstreze deci valoarea adaptativă pe termen mediu și lung (cel puțin pe orizontul de timp al duratei studiilor) și din care să fie derivate competențele specifice ale disciplinelor din planul de învățământ. Rămâne de văzut însă în ce măsură un astfel de model mai este aplicabil în cazul programelor de *formare continuă*, de perfecționare sau reconversie profesională și în cazul oricăror altor programe de formare profesională cu *țintă precisă* și cu *beneficiari definiți*, adică în situații în care o serie de elemente concrete ale programului (durată, costuri, organizare, inclusiv cursanții), precum și competențele-țintă sunt prestabilite sau chiar impuse de beneficiarii (și finanțatorii) programu-

lui şi de exigenţele specifice ale exersării profesiei, independent de voinţa sau de concepţia proiectantului (sau a celui care prestează serviciile de formare profesională). Este cert că în astfel de situaţii nu se mai poate porni de la un model general din care să fie derivate competenţe specifice, ci într-un sens invers: de la competenţele specifice spre un model de instruire care să conducă la aceste competenţe.

Competenţele specifice şi conţinuturile (disciplina **Contabilitate**)

Tabelul nr. 2.2.

Competenţe specifice	Conţinuturi
1. Identificarea documentelor de evidenţă operativă ca surse de înregistrare contabilă 2.1. Clasificarea tipurilor de întreprinderi ca unităţi de organizare a contabilităţii 3.1. Identificarea şi descrierea elementelor patrimoniale 3.2. Gruparea elementelor patrimoniale în structuri de activ şi de pasiv 3.3. Evaluarea elementelor patrimoniale 3.4. Descrierea procedeelor specifice metodei contabilităţii 3.5. Identificarea principiilor contabilităţii 4. Explicarea structurii bilanţului, echilibrului bilanţier, tipurilor de modificări bilanţiere 5. Recunoaşterea mijloacelor şi a surselor economice 6.1. Identificarea elementelor contului şi descrierea regulilor funcţionale ale conturilor 6.2. Stabilirea corespondenţei conturilor pe baza analizei contabile 6.3. Înregistrarea operaţiilor economico-financiare utilizând analiza contabilă 6.4. Identificarea asemănărilor şi deosebirilor între bilanţ şi cont 6.5. Utilizarea planului de conturi	**Întreprinderea şi contabilitatea** -Organizarea evidenţei operative şi contabile -Tipuri de întreprinderi ca unităţi de organizare a contabilităţii **Obiectul şi metoda contabilităţii** -Patrimoniul agenţilor economici – definiţie, structură -Structuri privind activul patrimoniului -Structuri privind pasivul patrimoniului -Evaluarea şi etaloane de evaluare -Transpunerea elementelor patrimoniale în bilanţ -Procedeele metodei contabilităţii -Principiile contabilităţii **Bilanţul contabil** -Prezentarea bilanţului -Variaţia posturilor bilanţiere -Aplicaţii practice privind modificările bilanţiere **Contul şi dubla înregistrare** -Definiţie, structură, formă -Regulile de funcţionare a conturilor -Dubla înregistrare şi corespondenţa conturilor -Felurile şi clasificarea conturilor -Analiza contabilă şi articolul contabil -Asemănări şi deosebiri între bilanţ şi cont -Planul general de conturi

Pornind de la aprecierea că modelul bazat pe analiza de competenţe, aplicat în elaborarea Curriculum-ului naţional pentru liceu, marchează un evident progres în direcţia unei proiectări curriculare mai riguroasă şi mai bine fundamentată ştiinţific, se ridică totuşi câteva semne de întrebare care vizează mai curând aspectele de aplicare, decât valoarea intrinsecă a modelului.

Se ridică, de pildă, întrebarea în ce măsură derivarea competenţelor păstrează o corespondenţă suficientă între diferitele niveluri de trecere, de la modelul general al procesului de învăţare, la competenţele generale ale disciplinelor de învăţământ, apoi la competenţele specifice şi la conţinuturile acestora? Cu alte cuvinte, se ridică întrebarea în ce măsură multitudinea şi diversitatea competenţelor specifice de la baza piramidei mai reflectă, în urma derivării, competenţele generale din vârful piramidei? În sfârşit, o serie de întrebări încă şi mai dificile vizează legătura care există (care tre-

buie să existe) între analiza de competențe și structura planului de învățământ (cu referire la disciplinele nominalizate, la numărul de ore etc.). Ce se stabilește mai întâi: structura generală a competențelor sau structura planului de învățământ? Altfel spus, analiza de competențe este un model de proiectare a curriculum-ului, sau doar o tehnică de identificare (și de justificare) a unor „microconținuturi" pe o macrostructură prestabilită, independent de orice model al competențelor?

Fiecare dintre aceste întrebări ar cere răspunsuri complexe. Ne limităm însă la a sesiza o carență a modelului, în jurul căreia s-ar formula cea mai mare parte a răspunsurilor. Este vorba despre *discontinuitatea* evidentă pe care modelul competențelor aplicat în elaborarea Curriculum-ului pentru învățământul liceal o implică în trecerea de la cele șase categorii fundamentale de competențe (care alcătuiesc modelul procesului de învățare) la competențele generale ale disciplinelor de învățământ. Chiar și la o analiză sumară, poate fi ușor sesizat faptul că modelul „sare" peste un nivel foarte important al oricărei proiectări curriculare, și anume *nivelul structurării planului de învățământ*, trecând direct de la cele șase categorii fundamentale de competențe, la competențele „generale" ale disciplinelor de învățământ, fără ca structura acestora în cadrul planului de învățământ să fie într-un fel vizată. Considerăm, prin urmare, că lacuna principală a modelului constă în *lipsa nivelului intermediar al competențelor*, adică a acelui nivel definit în cadrul profilurilor sau domeniilor mari de formare și în funcție de care se decide asupra structurii planului de învățământ. La acest nivel ar putea fi definite *competențele fundamentale* (vizând „trunchiul comun" pe ansamblul liceului, indiferent de profil), *competențele generale corespunzătoare profilului* sau domeniului larg de specializare (tehnic, economic, informatic, agricol etc.) și *competențele de specialitate* corespunzătoare profesiei (specializării), la care s-ar putea adăuga, după caz, competențe *adiționale, de extensiune* sau *complementare*. Organizat într-o *structură ierarhică de priorități*, nivelul intermediar al competențelor ar urma să fie răspunzător de structura planului de învățământ.

2.2.3. Alte categorii de nevoi

Pe lângă nevoile de educație intelectuală și profesională există desigur și alte categorii de nevoi, cum sunt cele privind *educația social-morală*, *educația estetică*, *educația fizică* ș.a., care trebuie, la rândul lor, analizate. Trebuie avute în vedere, de asemenea, nevoile din categoria „noilor educații": educația *ecologică*, educația *antidrog*, educația *pentru sănătate*, educația *demografică*, educația *nutrițională*, educația *pentru timpul liber* etc.

2.2.3.1. Nevoile de educație social-morală

Nevoile de educație social-morală sunt *manifestarea, în plan educativ, a necesității asimilării și promovării de către fiecare individ a normelor, valorilor și modalităților de conduită care să-i permită acceptarea și integrarea în comunitatea socială.* Aceste nevoi sunt simultan ale individului și ale comunității, ele acționează atât ca

nevoi subiective, ca motivaţii (trebuinţa de a fi acceptat de ceilalţi, de comunicare, de respect etc.), cât şi ca *nevoi obiective*, ale societăţii, vizând conservarea valorilor sociale şi generarea la membrii ei a unor comportamente care să permită co-existenţa, convieţuirea în cadrul comunităţii sociale.

Geneza şi acţiunea nevoilor de educaţie social-morală nu sunt însă reflexul nemijlocit al unei trebuinţe generale sau al unor cerinţe sociale de ordin general şi aceasta întrucât, în domeniul moral, *necesităţile sunt filtrate de valori*, ele apar ca deficite, ca dezechilibre în raport cu o anumită valoare sau normă socială, fiind resimţite ca necesităţi numai în măsura in care individul sau grupul social împărtăşesc valorile respective. De pildă, formarea la copii şi la tineri a comportamentului de întrajutorare, de cooperare, a interesului pentru alţii, este resimţită ca o nevoie de educaţie doar în măsura în care grupul social (familia, de exemplu) împărtăşeşte valoarea morală a *solidarităţii*. Dacă această valoare nu face parte din scara *reală* de valori a comunităţii sociale, ea nu va genera o nevoie de educaţie morală. Tot astfel, formarea unor atitudini cum sunt corectitudinea, cinstea, sinceritatea, simţul datoriei, responsabilitatea etc., apare ca o necesitate numai în măsura în care valorile respective sunt asimilate şi promovate de comunitatea socială, de instituţia sau grupul social din care copiii fac parte. De aceea, *analiza nevoilor de educaţie morală trebuie să înceapă cu analiza valorilor în funcţie de care sunt definite aceste nevoi* şi cu studierea valorilor împărtăşite de grupul social în care copilul a fost educat. Pe această bază se poate stabili dacă nevoia de educaţie vizează copilul (tânărul) ca individualitate sau grupul social din care el face parte.

De multe ori, nevoia de educaţie morală este o nevoie ce nu vizează nemijlocit individul, ci o nevoie de schimbare a mentalităţii colective, o nevoie de reaşezare a scării de valori în mediul social în care copilul s-a format.

În analiza nevoilor de educaţie social-morală trebuie să ţinem seama de faptul că acest tip de nevoi este prin excelenţă ierarhizat pe niveluri de complexitate, într-o manieră similară cu organizarea piramidală a trebuinţelor. La baza nevoii de educaţie social-morală se află trebuinţele sociale primare ale copilului: trebuinţa de afiliere, de a avea părinţi, prieteni, sfătuitori şi trebuinţa de securitate. Abia pe măsură ce aceste trebuinţe sunt satisfăcute la un nivel acceptabil apar nevoile de respectare a normelor morale şi obişnuinţele de conduită morală, nevoia de autoafirmare, de respect, de prestigiu.

2.2.3.2. Nevoile de educaţie estetică

Nevoile de educaţie estetică sunt nevoi care tind să revină în actualitate cu o importanţă şi cu o urgenţă sporite. Ele răspund, în primul rând, necesităţii de *restabilire a armoniei formării personalităţii*, în condiţiile în care tehnologizarea excesivă, standardizarea, producţia şi propagarea în proporţie de masă a „esteticului comercial" tind să marginalizeze sau să convertească dimensiunea estetică a personalităţii şi a vieţii sociale, să reconstituie „omul unidimensional" şi manipulabil.

Nevoia educației estetice, ca nevoie ce trebuie asumată de instituțiile și sistemul de învățământ, se accentuează și datorită forței de pătrundere a mijloacelor moderne de comunicare, care amplifică impactul asupra populației și îndeosebi asupra generației tinere al *anumitor* modele și valori estetice, generând situația ca influențele educative ale educației informale și nonformale să le depășească și să le devanseze pe cele ale educației formale, școlare și universitare.

Trebuie luată în considerare și împrejurarea că domeniul artei și al esteticului cunosc, similar celorlalte domenii sociale, o dinamică tot mai accentuată, cu particularitatea că în această dinamică, sub aspectul ei de noutate, de „spargere a tiparelor", de discontinuitate, inclusiv de negare a unei anumite tradiții, generația tânără și foarte tânără au un rol deosebit de activ, tendința spre noutate, spre *altceva* și *altfel* fiind deseori mai puternică decât forța de selecție a scării clasice de valori estetice și decât forța generației adulte de a impune această scară de valori. Desigur, nu se poate afirma că ar exista o ruptură între arta clasică și arta „tânărului modern", dar globalizarea și masificarea, inclusiv comercializarea artei, atât în planul receptării cât și în cel al creației, generează o permanentă (și prea rapidă) „schimbare de gusturi", o tentație spre arta facilă și „vandabilă", un amalgam de producții artistice de calități foarte diferite în care este tot mai greu să se discearnă între valorile autentice și falsele valori. În acest context, nevoia de educație estetică este, în primul rând, o nevoie de clarificare a *scării de valori*, a *criteriilor de departajare* între diferitele niveluri și calități ale artei.

O dificultate actuală a educației estetice, semnalată de S. Cristea, „provine din concepția clasică, tradiționalistă, despre educația estetică, redusă la nivelul *educației artistice*. Ea poate fi depășită prin înțelegerea educației artistice ca model de educație estetică exemplar prin capacitățile sale specifice de modelare a sensibilității, a raționalității și a creativității umane prin intermediul frumosului." Din această perspectivă, S. Cristea delimitează trei *funcții*, care *determină obiectivele generale și specifice ale educației estetice*, dar care se pot folosi și ca repere în analiza nevoilor de educație estetică:

- „*receptarea frumosului* din artă, societate, natură, prin mijloace senzoriale (percepția estetică), raționale (cunoașterea estetică), afective (sentimentele estetice), motivaționale (interesele estetice), integrate la nivelul *gustului estetic*;
- *evaluarea frumosului* din artă, societate, natură, prin formarea atitudinilor estetice și a capacității de *decizie estetică* („discernământ estetic"), rezultat al integrării gustului estetic la nivelul structurii aptitudinale și atitudinale a personalității umane;
- *crearea frumosului* din artă, societate, natură, la nivel de *proces-produs-trăsătură generală* a personalității umane, cu semnificație individuală, particulară, socială" [35,pag.109-110].

Comentariu. Argumentând *locul central al valorilor* în cadrul culturii și, prin cultură, în cadrul conținuturilor educației, L. Antonesei propune o „topografie" a valorilor care poate constitui un cadru de referință semnificativ pentru determinarea și analiza nevoilor de educație, atât a celor de *educație*

social-morală, cât și a celor de *educație estetică*, dar și a nevoilor de educație cu un caracter mai general. Această topografie conține trei categorii de valori:

a) „*Valorile etern umane* sunt valorile legate de omul generic, cele promovate de istoria mai mult decât dublu milenară a umanismului.(...) Valorile din această categorie formează zona cea mai stabilă și mai sigură – ele au trecut „proba timpului", fiind rezultanta unor procese succesive de selecție. Aceste valori alcătuiesc ceea ce de obicei numim *patrimoniul cultural al umanității*, așa-numitul *patrimoniu cultural universal*, deși procesul de universalizare este în curs."

b) „*Valorile comunității naționale* sunt cele constituite de-a lungul istoriei respectivei comunități. Și ele au un pronunțat caracter de stabilitate și certitudine, în virtutea păstrării lor în *patrimoniul cultural național*. Unele reușesc să pătrundă în patrimoniul universal, altele își păstrează caracterul ideomatic."

c) „*Valorile saeculum*-ului sunt valorile specifice unei epoci istorice oarecare din istoria lumii și a comunității. Sunt valori instabile și nesigure, pentru că nu au fost supuse „probei timpului", dar sunt și cele care introduc elementele ei de noutate, care dovedesc originalitatea și creativitatea respectivei epoci, care poartă germenii viitorului. Nu putem ști care și câte dintre aceste valori vor fi selectate, dar știm că o parte dintre ele vor fi selectate, pentru că nu există epoci de perfect deșert spiritual" [4, pag. 47-48].

2.2.3.3. Nevoile din categoria „noilor educații"

Un interes special merită nevoile de educație sintetizate în sintagma „noile educații". Și aceasta întrucât, spre deosebire de laturile sau componentele clasice ale educației (intelectuală, morală, estetică etc.), care s-au consacrat într-o perioadă îndelungată și printr-un demers mai curând teoretic și academic decît prin unul pragmatic și contextual, noile educații au apărut mult mai evident ca răspuns la „provocările" societății moderne, ca o adaptare a educației și în special a școlii la o comandă socială tot mai specifică și mai imperioasă. Aceste categorii de nevoi de educație au apărut, în fapt, în contextul unor solicitări tot mai explicite adresate școlii (sistemului educativ) de a răspunde mai direct și imediat cerințelor sociale. De altfel, „noile educații" nu sunt altceva decât „soluțiile educaționale" pe care școala este investită să le ofere la problemele societății contemporane.

În contextul unor politici și strategii educaționale care pun tot mai mult accentul pe *eficiența externă* (socială) a școlii, inclusiv pe aspectele economice ale acestei eficiențe, „noile educații" s-au impus printr-o caracteristică nouă și anume prin aceea că ele sunt puternic generatoare de *externalități pozitive* ale educației, în sensul că aduc venituri sociale importante și deci justifică cheltuielile de investiție în educație (vezi în acest sens capitolul trei). Pe fondul adevărului că educația costă, fără a se putea cuantifica riguros veniturile aduse de ea, „noile educații" pun în evidență cât de costisitoare

poate fi *lipsa de educație* și că problema veniturilor educației trebuie pusă și în termenii diferenței dintre cât costă educația și cât costă lipsa de educație.

Cazul tipic este cel al *educației ecologice*. Numeroase studii atestă, în acest sens, că sumele necesare pentru curățirea mediului, pentru înlăturarea efectelor unor atitudini de ignorare a protecției mediului, de la simpla neglijență sau comoditate, până la inconștiență, sunt mult mai mari decât sumele ce ar fi necesare pentru organizarea unei bune educații ecologice a cetățenilor, îndeosebi a tinerilor. Concluzii similare sunt formulate și cu privire la externalitățile pozitive ale educației pentru *sănătate*, ale educației *antidrog*, ale educației *demografice*, ale educației *nutriționale*.

Desigur, după cum remarcă L. Antonesei, „teritoriul noilor educații este unul aflat încă în plină mișcare, într-o dinamică continuă și nu neapărat previzibilă" [4, pag. 171]. Se poate însă anticipa că ele vor pătrunde tot mai mult în curriculum-ul formal și că vor influența concepția despre rolul școlii în societatea modernă.

2.3. Interacțiunea nevoilor de educație

Diferitele tipuri de nevoi de educație nu apar în formă pură și nu acționează separat unele de altele. În plan real, nevoile de educație sunt combinații de cerințe sociale și motivații individuale, de nevoi comune și nevoi speciale, de elemente manifeste și elemente latente etc. Din această perspectivă, sarcina analizei este de a dezvălui *structura internă a fiecărei nevoi de educație* și de a stabili ce raporturi, cantitative și calitative, există între diferitele tipuri prezente, în diferite proporții, în realitatea complexă a nevoilor de educație.

Trebuie avut în vedere și faptul că o anumită acțiune educativă, în realitatea ei concretă, este rareori declanșată și susținută de o singură categorie de nevoi. Opțiunea individului și a comunității pentru o anumită școală, pentru o anumită profesie, pentru un anumit nivel al studiilor, precum și disponibilitatea efortului necesar susținerii parcursului educațional sunt, de regulă, *plurimotivate*, sunt rezultatul unei *configurații de nevoi*, care doar în ansamblul lor acționează ca factori de declanșare și de susținere a acțiunii educative.

Din această perspectivă, sarcina analizei este de a sesiza *cum se combină* nevoile de educație și de a pune în evidență mai ales *interferențele* ce pot să apară între nevoi din categorii diferite, interferențe care pot diminua sau chiar masca anumite nevoi, care pot conduce la o irosire de resurse prin dispersarea acestora între nevoi diferite, dintre care unele pot fi minore sau „false nevoi".

2.3.1. Problema nevoilor (potențial) divergente

Tipologia nevoilor de educație propusă în prezentul capitol a încercat să pună în evidență caracterul *polarizat* al tipurilor de nevoi, generat de faptul că educația și, în legătură cu ea, nevoile de educație, nu se situează într-o zonă neutră, ci într-o zonă a opțiunii între alternative, a interacțiunii între „extreme" care uneori se întâlnesc și se susțin una pe cealaltă, dar alteori se despart și se confruntă una cu cealaltă. Firește, situațiile de convergență nu ridică probleme. În schimb, *o atenție specială trebuie acor-*

dată acelor tipuri de nevoi între care pot să apară raporturi de neconcordanţă sau de divergenţă. Astfel de raporturi pot să apară:

a) *între nevoile sociale şi nevoile individuale de educaţie*, în diferite moduri de manifestare cum sunt:

- nevoile sociale (definite şi asumate la nivelul sistemului educativ oficial) ignoră cerinţele şi aşteptările individuale sau microgrupale;
- nevoile sociale nu sunt resimţite subiectiv ca nevoi proprii ale beneficiarilor (elevi, părinţi) sistemului sau instituţiilor educative;
- nevoile individuale sunt parţial sau integral diferite de nevoile de educaţie definite la nivel macrosocial.

b) *între nevoile comune şi nevoile speciale de educaţie*, situaţie ce se poate concretiza în:

- ignorarea nevoilor speciale de educaţie şi dezavantajarea celor care au astfel de nevoi;
- exagerarea distanţei şi diferenţierilor între educaţia comună (de masă) şi educaţia specială şi anularea funcţiei compensatorii a educaţiei speciale (în acest caz, educaţia specială devine un factor de izolare a unor categorii de copii şi nu unul de compensare orientat spre diminuarea decalajelor şi integrarea socială a tuturor).

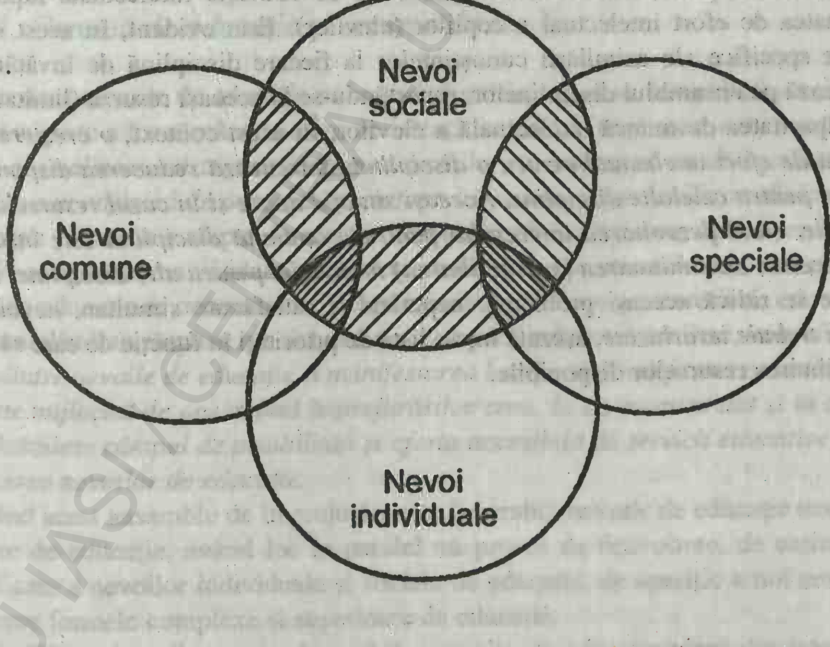


Fig. nr. 2.7. Interacţiunea dintre diferite categorii de nevoi de educaţie

2.3.2. Problema nevoilor concurente

O problemă specială a analizei nevoilor de educație o constituie *problema nevoilor concurente*, adică a acelor nevoi care, solicitând aceleași resurse sau resurse similare, nu se pot satisface simultan, așa încât *satisfacerea unora blochează sau amână satisfacerea celorlalte.* Raporturile de concurență între nevoi apar ori de câte ori nevoile acționează concomitent și își distribuie un *fond comun de resurse*, așa încât prin satisfacerea unor nevoi se consumă resursele care ar fi necesare satisfacerii celorlalte nevoi. Este evident că acest fel de raporturi apar cel mai frecvent în cazul *resurselor polivalente*, adică al acelor resurse care, prin gama vastă de utilizări, pot fi distribuite pentru o gamă variată de nevoi. Din acest punct de vedere, *toate nevoile de educație sunt nevoi concurente în raport cu resursele de timp*, aceasta atât pentru că *timpul este eminamente o resursă limitată*, cât și pentru faptul că orice nevoie de educație – ca și nevoile umane în general – implică în procesul satisfacerii un consum mai mic sau mai mare de timp. *Polivalența deosebit de mare, practic inepuizabilă, a timpului, privit ca resursă, asociată cu caracterul întotdeauna limitat al acestuia (este vorba firește de timpul fizic al indivizilor concreți), generează o permanentă insuficiență a timpului în raport cu multitudinea nevoilor care solicită, pentru satisfacerea lor, consum de timp.* Asupra acestui aspect vom reveni într-un capitol separat, în care vom studia problema analizei și administrării resurselor temporale.

Raporturi de concurență între nevoile de educație apar însă și pentru alte categorii de resurse. De pildă, sunt concurente nevoile de educație intelectuală raportate la capacitatea de efort intelectual a copiilor (elevilor). Este evident, în acest sens, că nevoile specifice ale asimilării cunoștințelor la fiecare disciplină de învățământ se cumulează pe ansamblul disciplinelor, raportându-se la aceeași resursă (limitată), care este capacitatea de muncă intelectuală a elevilor. În acest context, *o creștere a consumului de efort intelectual pentru o disciplină, antrenează reducerea disponibilului de efort pentru celelalte discipline. Aceeași situație apare și în cazul resurselor motivaționale, când dezvoltarea interesului pentru o anumită disciplină este însoțită, în mod necesar, de diminuarea (sau inhibarea) motivației pentru alte discipline.* În toate cazurile se ridică aceeași problemă: neputând fi satisfăcute simultan, *nevoile concurente trebuie ierarhizate*, așezate într-o listă de priorități în funcție de care să se facă și distribuirea resurselor disponibile.

Capitolul 3

NEVOILE DE EDUCAŢIE ŞI CEREREA DE STUDII

Analizând caracteristicile nevoilor de educaţie, am avut ocazia să constatăm că, în cazul acestei categorii de nevoi umane, relaţia dintre natura şi conţinutul lor real, pe de o parte, şi modul de manifestare (formele de exteriorizare), pe de altă parte, este o relaţie complexă şi mijlocită. Aceleaşi nevoi se pot exterioriza în forme de manifestare diferite, aceleaşi manifestări pot să fie consecinţa sau expresia unor nevoi diferite, iar unele nevoi de educaţie nici nu se manifestă într-un mod specific, nu-şi fac resimţită prezenţa (rămân în stare de latenţă) sau se convertesc în nevoi de altă natură. Factorii care mijlocesc şi complică această relaţie sunt atât factori de ordin general, care ţin de combinaţia manifest/latent, prezentă în majoritatea proceselor sociale, cât şi factori specifici, care ţin de particularităţile formării şi acţiunii nevoilor de educaţie.

3.1. Cererea de educaţie şi cererea de studii

Dar dacă nevoile de educaţie nu se manifestă întotdeauna în mod direct şi specific, dacă o parte a lor rămâne în stare de latenţă, se ridică întrebarea: *cum pot fi totuşi sezizate şi analizate existenţa şi acţiunea nevoilor de educaţie?* cu alte cuvinte, *care este calea sau mijlocul de acces al proiectantului sau managerului la studiul nevoilor de educaţie ?* Pentru a răspunde acestor întrebări trebuie să facem apel la *cererea de educaţie*, ca mod de manifestare efectivă a nevoilor de educaţie şi la procesul prin care nevoile de educaţie se convertesc şi se exteriorizează sub forma cererii de educaţie.

Formulând un răspuns succint, dar necesar pentru debutul analizei, vom afirma că *relaţia dintre nevoile de educaţie şi manifestarea lor efectivă sub forma cererii de educaţie este mijlocită de ansamblul împrejurărilor care, la un moment dat şi în condiţii date, alcătuiesc câmpul de posibilităţi şi oferta accesibilă de servicii educative pentru satisfacerea nevoilor de educaţie.*

Când acest ansamblu de împrejurări este favorabil, nevoile de educaţie trec direct în cerere de educaţie, având loc în paralel un proces de dezvoltare, de extindere şi diversificare a nevoilor individuale şi sociale de educaţie, de apariţie a noi nevoi orientate spre formele complexe şi superioare de educaţie.

Când împrejurările sunt nefavorabile, nevoile de educaţie pierd din intensitate, rămân în stare latentă sau, atunci când sunt totuşi foarte puternice, îşi caută o cale acceptabilă de satisfacere, în funcţie de posibilităţile şi condiţiile existente. În aceste condiţii, cererea de educaţie nu mai reflectă sau reflectă distorsionat nevoile reale (au-

tentice) de educație, constituindu-se pe alte criterii decât cele strict educative, de pildă în funcție de posibilitățile materiale ale familiei și comunității sau în funcție de structura ofertei accesibile a sistemului de învățământ.

Desigur, realitatea este întotdeauna complexă, cadrul real de manifestare a nevoilor de educație și de convertire a lor în cerere efectivă de educație fiind o combinație dinamică de conjuncturi favorabile și nefavorabile, de stimulente și restricții, de posibilități și limite. Pentru proiectantul în educație, important este să aibă în vedere că:

- o nevoie de educație nu se manifestă (nu generează acțiuni specifice), nu este resimțită subiectiv sau nici nu apare dacă purtătorii ei nu întrezăresc un minimum de condiții pentru a fi satisfăcută;
- nevoile de educație declanșează acțiuni specifice în funcție de posibilitățile și resursele de care indivizii sau grupurile dispun pentru a-și promova și a-și satisface nevoile de educație proprii;
- cu cât sunt mai complexe și de rang mai înalt, nevoile de educație „urcă"și pe piramida trebuințelor umane, ocupând palierul trebuințelor superioare, așa încât apariția și acțiunea lor sunt condiționate de gradul de satisfacere a trebuințelor primare ale oamenilor, în special a trebuințelor biologice și de securitate.

Într-un mod oarecum similar cu modul de formare a cererii pe piața bunurilor economice, nevoile de educație se convertesc în cerere efectivă prin *mecanismul solvabilității* (sunt solvabile nevoile pentru satisfacerea cărora oamenii dispun de mijloacele necesare), cu specificarea că cererea de educație poate să devină insolvabilă – ceea ce înseamnă practic că nu se manifestă ca cerere efectivă – nu numai prin limitarea resurselor populației, dar și datorită limitărilor impuse de sistemul educativ (de pildă, când structura ofertei de studii a sistemului de învățământ nu concordă cu structura cererii potențiale). Desigur, limitarea resurselor se referă nu numai la resursele materiale și financiare, ci și la resursele intelectuale și motivaționale, la resursele de timp, precum și la acel gen de limitări care apar ca efect al reprezentărilor sociale și mentalităților privind școala, importanța studiilor sau valoarea profesiunilor.

Sunt de reținut, în această etapă a analizei, trei caracteristici ale modului de constituire și de manifestare a cererii de educație, caracteristici care, după cum vom vedea, au consecințe majore asupra proiectării pedagogice și asupra „filosofiei" cu care analistul trebuie să abordeze realitatea:

a) în primul rând, aceea că nevoile de educație nu acționează pe plan social și nu se impun școlii direct prin natura și conținutul lor, ci în mod mijlocit, sub forma *cererii de educație,* aceasta din urmă fiind forma socială de manifestare a nevoilor de educație;
b) în al doilea rând, aceea că transformarea nevoilor de educație în cerere efectivă este rezultanta acțiunii agregate a unui complex de factori obiectivi și subiectivi, sociali și individuali, economici, demografici și culturali care, neputând fi controlați în întregime, fac din cererea de educație un *factor de presiune* asupra școlii, asupra sistemului educativ, obligând la ajustări și restructurări adaptative;
c) în al treilea rând, aceea că cererea de educație, în manifestările ei concrete, individuale sau microgrupale, se raportează la profesor și la instituția școlară ca la

un „ofertant de servicii educative" autonom, care – real sau virtual – poate fi ales dintre mai multe oferte în funcție de gradul în care corespunde așteptărilor. Chiar și în condiții de „monopol", de ofertă unică (cum este, de pildă, cazul în mediul rural unde există o singură școală generală), oamenii se comportă ca și cum ar putea alege, judecând școala după un anumit standard alternativ al școlii pe care ar alege-o dacă ar avea posibilitatea.

Pe scurt, cererea de educație este forma socială prin care nevoile de educație acționează, devin perceptibile și se impun ca factori de orientare și structurare a proceselor/sistemelor educative.

3.1.1. De la cererea de educație la cererea de studii

Analizând procesul de transformare a nevoilor de educație în cerere efectivă, am constatat că cererea de educație, deși își are originea în nevoile de educație ale oamenilor, nu se constituie ca o prelungire liniară a acestor nevoi. Purtătorii cererii de educație, fie că sunt indivizi (elevi, studenți, părinți ș.a.), fie că sunt agenți economici, instituții, grupuri, inclusiv comunitățile sociale mari (națiunile) și statul, nu acționează sub impulsul nemijlocit al nevoilor de educație pe care le resimt – chiar și atunci când aceste nevoi sunt majore și pe deplin conștientizate – ci și în funcție de *posibilitățile existente sau previzibile de a le satisface*, de *resursele disponibile*, de *relația rezultate-costuri* și, în general, în funcție de *combinația dintre necesar și posibil* existentă în condițiile date. Numai nevoile care trec prin filtrul acestor condiții devin cerere efectivă de educație.

Dar cum se manifestă cererea de educație? Altfel spus, cum poate fi sesizată, observată și analizată de proiectantul în educație? În modul cel mai direct și potrivit unui algoritm clasic, cererea de educație poate fi studiată în două ipostaze:

a) la ***intrarea în sistem*** (în procesul de învățământ, în instituția școlară), prin numărul de candidați care doresc și pot să urmeze o anumită școală, un anumit profil sau nivel de studii și

b) la ***ieșirea din sistem***, prin numărul și structura calificărilor sau posesorilor de diplome cerute sau care pot fi absorbite pe piața muncii.

Într-adevăr, cele două ipostaze ale cererii de educație sunt suficient de relevante pentru a oferi instituției școlare și chiar sistemului educativ în ansamblul său posibilitatea de a se autoevalua și de a-și proiecta evoluția în funcție de oportunități și riscuri controlate. În fond, esențialul pentru existența (supraviețuirea) și dezvoltarea instituției școlare este să aibă cerere (candidați) la intrare (admitere) și să aibă cerere (solicitări pe piața calificărilor) la ieșire (absolvire).

Nu este greu de observat însă că, în ambele ipostaze, cererea de educație se manifestă practic nu ca expresie a unor nevoi specifice de educație (intelectuală, morală, profesională etc.), ci apare drept *cerere de studii*, mai exact, de *studii oficial recunoscute* (atestate, acreditate), atât la intrare, unde cererea de educație apare ca o *cerere de acces la obținerea unei diplome*, cât și la ieșire, unde cererea de educație apare ca o *cerere de posesori de diplome.* Nu s-ar putea afirma, desigur, că pregătirea și competența sunt excluse dintre mobilurile care susțin cererea de studii, dar în funcționarea

reală a instituțiilor educative, a sistemelor de educație și, în cele din urmă, a sistemelor sociale, pregătirea și competența sunt oarecum subsidiare diplomelor, ele sunt mai curând mijloace de acces la diplome decât scopuri sau mobiluri de sine stătătoare. Chiar și pe piața calificărilor, unde competența tinde să prevaleze sau să fie măcar la fel de importantă ca diploma, posesia unei diplome rămâne esențială, ea având rolul unui „pașaport“ cu care posesorul poate intra „fără viză“ în teritoriul unei profesiuni.

Această convertire a cererii de educație în cerere de studii este nu numai un proces interesant ca origine și cauzalitate, dar și unul care prezintă un interes nemijlocit pentru proiectantul în educație. Variatele intermedieri, inclusiv discontinuități, care intervin în trecerea de la nevoile de educație la cererea de educație și de la aceasta la cererea de studii (de diplome) sunt nu numai interesante ca obiect de analiză, dar cunoașterea lor este o condiție esențială a proiectării pedagogice eficiente. Nu este suficient să știm care sunt nevoile de educație, indiferent dacă acestea sunt reale, ori doar imaginate sau proiectate în cadrul unei politici educaționale. Este necesar să cunoaștem, să studiem și *în ce măsură aceste nevoi se traduc în cerere efectivă de educație* și, în cele din urmă, în *cerere de studii*.

Comentariu. Faptul că nevoile de educație și apoi cererea de educație ajung să se manifeste, în plan real, sub forma cererii de studii și, în special, a cererii de diplome, nu este întâmplător și nici nu trebuie privit ca un fenomen negativ (sau pozitiv), ci ca o realitate a funcționării sistemelor sociale și, în cadrul acestora, a sistemelor de învățământ actuale.

În acest context, trebuie avută în vedere în primul rând realitatea că, în prezent, oferta de educație, în toate formele ei, publice sau private, este în cea mai mare parte, dacă nu în totalitate, instituționalizată și integrată mecanismelor sociale de socializare, de profesionalizare, de recunoaștere a studiilor și diplomelor și, în cele din urmă, de promovare și stratificare socială.

Elevii, studenții, familiile, agenții economici și orice alte persoane sau grupuri care se adresează sistemului de învățământ și instituției școlare în calitate de beneficiari (și care plătesc, de altfel, direct sau indirect, instituția școlară) nu au în vedere scopurile generale înscrise în Legea Învățământului sau în alte documente oficiale și nici nu acceptă să devină simple „obiecte“ ale realizării „comandamentelor majore“, a „finalităților nobile“ sau a „programelor de reformă“, despre care de cele mai multe ori nu au cunoștință, deseori nu-i interesează iar uneori le și resping. Individul, cetățeanul obișnuit care „bate la porțile școlii“ nu este ghidat de (și uneori nici nu se gândește la) obiectivele sistemului de învățământ sau misiunea instituției școlare, ci la importanța și utilitatea *pentru el* a studiilor pe care le urmează sau spre care accede.

Sub acest aspect, instituțiile de învățământ sunt receptate social nu atât ca instituții educative care transmit și formează cunoștințe, capacități, competențe, sau care formează „un anumit tip de personalitate“, cât mai ales ca instituții care oferă programe de studii și acces la certificate și diplome recunoscute social.

3.1.2. Cererea de studii ca factor de presiune asupra școlii

Analiza mecanismelor prin care nevoile de educație se transpun în cerere de educație, iar aceasta din urmă îmbracă forma socială concretă a cererii de studii este nu numai interesantă sub aspect teoretic, prin prisma considerațiilor și interpretărilor pe care le-ar putea genera, dar și absolut necesară sub raport practic. În fapt, calitatea analizei cererii de studii și modul în care aceasta este integrată în strategia instituției (sau sistemului) de învățământ sunt decisive pentru calitatea generală a unui proiect pedagogic, fie că acesta este proiectul pedagogic al unei discipline, fie că este planul strategic al unei instituții școlare sau programul de reformă al unui sistem de învățământ. Și aceasta întrucât cererea de studii este forma socială principală prin care nevoia de educație acționează ca un factor care se impune, care constrânge, care trebuie luat în considerare pentru ca instituția educativă să aibă o misiune realizabilă, să poată atrage resursele necesare, să obțină rezultate utile și, în situații de criză, să supraviețuiască.

Comentariu. Chiar și în cele mai centralizate și dirijate sisteme de învățământ, în care unitatea școlară este lipsită total de autonomie, cererea de studii este un factor cu care instituția educativă se confruntă în mod inevitabil, căci „etiologia" cererii de studii este mult prea complexă pentru a putea fi complet și global controlată și dirijată. Mai mult decât atât, iluzia strategiilor globale, macrosistemice și „structurante" – care au atins apogeul în învățământul românesc al anilor '80 – că ar putea să controleze, să inducă (sau chiar să inventeze) o cerere de studii concordantă cu propriile viziuni, nu a făcut altceva decât să transfere confruntarea cu cererea reală de studii de la nivelul macro la nivelul micro, punând școlile într-o situație de autonomie ciudată, nepermisă de organizarea sistemului, dar impusă de funcționarea sa reală. Fenomenul se perpetuează, în bună măsură, și în prezent, școlile fiind deseori puse fie în situația de a organiza studii puțin solicitate (vezi „criza de elevi" în multe dintre profilurile oferite încă de învățământul post-obligatoriu), fie în situația de a se sustrage, în variate moduri, „ciudățeniilor venite de sus" (vezi lupta pentru cifre de școlarizare cât mai mari la profilurile solicitate).

Mișcările din viața școlii care au avut loc după 1989 au demonstrat odată în plus că, în raport cu cererea efectivă de studii, orice instituție educativă funcționează în condiții de autonomie reală, iar această autonomie se impune cu atât mai mult cu cât distanța dintre ceea ce parvine școlii pe filieră administrativă și ceea ce i se cere în contextul concret în care funcționează este mai mare.

Forța cu care cererea de studii se impune ca factor de structurare a proceselor/sistemelor de educație și ca realitate de care proiectantul în educație trebuie să țină seama rezultă din modul specific în care cererea de studii se formează și se manifestă pe piața serviciilor educative. Sunt de reținut în special trei note distinctive ale modului de formare și acțiune a cererii de studii:

1. În primul rând, *cererea de studii acționează ca un factor relativ autonom, cu propriile legi de mișcare, care scapă în bună măsură controlului școlii, având o cauzalitate complexă și greu de controlat în toate articulațiile ei.* Căci nimeni nu poate fi obligat să frecventeze o anumită școală, să învețe o anumită profesie sau să urmeze o anumită carieră. Măsurile coercitive – atâtea câte sunt posibile și permise – de subordonare a cererii de studii structurilor școlare existente sau viziunilor globale de politică educativă sunt eficiente cel mult pentru învățământul general obligatoriu, deși nici aici aplicarea unor măsuri cum au fost amenzile pentru neșcolarizare sau asigurarea cu elevi a unor școli generale prin arondarea pe circumscripții a populației școlare nu au dat rezultatele scontate. În învățământul post-obligatoriu, liceal și îndeosebi în cel superior, cererea de studii acționează însă cu o forță de constrângere atât de puternică încât ea poate să pericliteze însăși existența instituțiilor școlare care o ignoră, care nu i se adaptează.

Procesul prin care cererea de studii dobândește o anumită configurație ce se impune, la un moment dat, instituției educative este deosebit de complex, iar forța cu care acest proces exercită presiune asupra instituțiilor și sistemului de învățământ rezultă din importanța hotărâtoare pe care studiile și obținerea diplomelor o au pentru individ, pentru destinul său profesional și social. Alegerea școlii, calitatea pregătirii și valoarea diplomei vizate, opțiunea școlară și profesională nu sunt, pentru elev și pentru familia lui, o decizie oarecare, ci *o decizie fundamentală* și, într-un anumit sens, vitală pentru individ. Sunt implicate în acest proces reprezentări sociale (asupra școlilor, asupra profesiunilor, asupra șanselor de succes), interacțiuni de grup, mentalități și interese. În acest proces, mecanismele „cogniției sociale" acționează deplin. Oamenii caută și prelucrează informații, emit ipoteze și elaborează explicații, fac anticipări și formulează consecințele posibile. Opțiunile finale sunt rezultatul unor compromisuri destul de complexe între ceea ce elevul (sau familia) dorește și ceea ce crede că poate să realizeze, între beneficiile scontate și costurile suportabile, între avantajele de a frecventa o școală mai apropiată teritorial sau mai „ieftină" și avantajele de a frecventa o școală de prestigiu, dar mai „scumpă" ș.a.m.d..

Toate acestea fac ca, *pe termen scurt și mediu, cererea de studii să acționeze ca un factor dat, independent de voința și posibilitățile de control ale planificatorului*, singura soluție accesibilă fiind aceea de a investiga și de a analiza categoriile de cerere („segmentul de piață") cărora instituția educativă li se adresează, de a adapta oferta specifică potrivit volumului și structurii cererii, armonizând, în limitele posibile, comandamentele generale ale școlii (ale sistemului educativ) cu solicitările concrete, contextuale cărora instituția educativă poate și trebuie să le răspundă.

2. În al doilea rând, cererea de studii se impune ca un factor cu forță de constrângere și independent de școală întrucât ea rezultă nu numai din însumarea unor nevoi și interese, respectiv posibilități materiale și financiare individuale și micrograpale, ci și din *factorii și condițiile care alcătuiesc, la un moment dat, societatea globală, comunitatea socială, contextul social, economic, cultural și fizico-geografic în care instituția educativă funcționează.* În plan real, cererea de studii se formează prin acțiunea agregată a acestor factori, așa încât principalele dimensiuni și proporții ale cererii de

studii depind de dimensiunile absolute și relative ale sistemului social real. O serie de factori au un caracter limitativ absolut, cum sunt cei demografici (limitele absolute ale volumului și structurii cererii de studii sunt date de ritmul creșterii demografice, de structura pe vârste a populației, de compoziția populației pe mediile urban/rural și pe niveluri de școlarizare etc.), sau cei economici (care acționează atât la nivelul individului, ca limite de suportabilitate a costurilor directe și indirecte de școlarizare, cât și la nivelul societății, ca limite ale posibilităților de finanțare a sistemului de învățământ). Un rol important îl au și factorii educativi, care țin de funcționarea internă a sistemului de învățământ. De pildă, gradul de școlarizare în învățământul primar condiționează afluxul de elevi în învățământul gimnazial, gradul de școlarizare în învățământul gimnazial condiționează cererea de studii pentru învățământul liceal și profesional, iar calitatea bacalaureatului, numărul și structura bacalaureaților condiționează cererea de studii pentru învățământul superior.

3. În al treilea rând, cererea de studii se impune ca un factor de care proiectantul în educație trebuie să țină seama și *datorită extraordinarei flexibilități a mijloacelor prin care cererea de studii se servește pe sine însăși*. Nu este cazul să reiterăm acum cauzele care fac ca cererea de studii să acționeze pe termen scurt și mediu (uneori și pe termen lung) ca un factor care se sustrage controlului planificatorilor sistemului de învățământ sau „strategiilor globale" din domeniul educației. Important este, în contextul prezentei analize, că cererea de studii reacționează foarte dinamic la majoritatea încercărilor de a fi subordonată „imperativelor majore", obiectivelor generale ori „strategiilor structurante" care o ignoră, dovedind deseori o remarcabilă capacitate de mobilizare a resurselor pentru a se susține.

Comentariu. De altfel, explozia ofertei de studii care s-a produs după 1989, creșterile cantitative și diversificările structurale fără precedent ale sistemului de învățământ, de stat, paralel cu apariția unor forme (structuri) sui-generis de învățământ privat, constituie un experiment natural (ex-post-facto) deosebit de semnificativ pentru forța cu care cererea de studii poate să impună sensul schimbărilor în sistemul de învățământ.

Apărută inițial ca o reacție la rigiditatea și ultradirijismul sistemului educativ anterior, această explozie cantitativă și structurală a învățământului a avut drept coordonată principală adaptarea la cererea de studii, cerere care, la rândul ei, eliberată de încorsetările sistemului anterior, a cunoscut creșteri cantitative și modificări structurale fără precedent. În aceste condiții, fiecare instituție educativă, de la grădiniță la universitate, și-a căutat propriile căi de adaptare la noua situație, de atragere a „beneficiarilor", uneori de supraviețuire, înainte ca sistemul de învățământ și factorul politic să-și contureze o strategie în domeniul educației și înaintea creării cadrului juridic în acest domeniu. Această situație explică și de ce strategia în materie de educație (mult discutatele coordonate ale „reformei"), ca și cadrul legislativ ce a oficializat-o s-au raportat la presiunile cererii de studii și la adaptările spontane ale structurilor educative la această cerere, în două moduri opuse:

a) pe de o parte *au preluat şi au consacrat tendinţele existente deja în structura şi dinamica cererii şi ofertei de studii* (vezi coordonatele reformei cum sunt: descentralizarea, diversificarea instituţională, creşterea numărului de locuri în licee şi universităţi la profilurile solicitate, adâncirea autonomiei structurilor şi instituţiilor şcolare), ceea ce explică în bună măsură acordul cvasiunanim privind necesitatea şi sensul reformei;
b) pe de altă parte, *au încercat să stopeze sau să limiteze unele dintre evoluţiile considerate negative* sau care ameninţau să scape de sub control sistemul de învăţământ şi să-i imprime o mişcare contrară intereselor factorilor politici sau extrapolitici ori altor „câmpuri de forţe" interesate sub diferite aspecte (politic, economic, financiar, naţional, cultural, inclusiv direct personal) să ţină sub un anumit control şi să imprime o anumită direcţie schimbărilor din învăţământ. Exemplul tipic în acest sens este cel al Legii nr. 88/1993 privind acreditarea instituţiilor de învăţământ superior şi recunoaşterea diplomelor, lege care, dincolo de orice motivaţie, a vizat direct stoparea exploziei învăţământului privat, dar şi limitarea înfiinţării de noi universităţi de stat, servind, direct sau indirect, prezervării poziţiei şi privilegiilor marilor universităţi tradiţionale.

3.1.3. Cererea de studii şi imperativul adaptării. Experienţa anilor '90

Dincolo însă de sensul în care a evoluat cadrul legislativ, menit să pună o ordine totuşi necesară în funcţionarea sistemului de învăţământ, experienţa anilor '90 este valoroasă prin aceea că „entropia" acestei perioade, starea de dezordine şi provizorat mai ales a primilor ani, accentuată de labilitatea şi nesiguranţa deciziilor venite de la centru, au pus unităţile de învăţământ într-o *autonomie de facto*, obligându-le să caute măsuri adaptative, de dezvoltare sau de supravieţuire în noile condiţii. Principalul factor care a impus aceste măsuri a fost tocmai cererea de studii, în noua configuraţie dobândită după 1989, cerere care, în bună măsură, a surprins nepregătit sistemul de învăţământ de stat, responsabilitatea adaptării transferându-se substructurilor distribuite în teritoriu sau în reţea (inspectorate şcolare, licee, şcoli generale, universităţi).

Trecerea în revistă a unora dintre măsurile adaptative cu care instituţiile educative au răspuns noilor condiţii poate fi instructivă pentru proiectantul sau managerul şcolar, mai ales că, în coordonatele sale principale, configuraţia cererii de studii nu s-a schimbat prea mult.

3.1.3.1. În învăţământul general

La nivelul şcolilor generale – nivel caracterizat îndeobşte prin omogenitatea instituţiilor care îl deservesc – s-au înregistrat readaptări la noua situaţie. Învăţarea limbilor străine şi a lucrului cu calculatorul au fost în acest caz principalele mijloace de ameliorare a ofertei de studii pentru menţinerea şi atragerea elevilor (clase cu predare

într-o limbă de circulație internațională, clase cu program complementar de informatică). Lupta pentru menținerea efectivelor de elevi și, prin urmare, a posturilor didactice s-a impus cu atât mai mult cu cât relaxarea sau pur și simplu nerespectarea sistemului circumscripțiilor școlare au generat redistribuiri importante ale elevilor pe școli, redistribuiri care nu mai reflectă arondarea pe cartiere sau comune, conducând la supra- sau sub- efective școlare, la o stratificare calitativă (ca imagine, ca prestigiu) a școlilor generale.

Rezultatele examenelor de capacitate au accentuat diferențierile și au înăsprit fenomenul de evaluare socială a unităților de învățământ. Este tot mai evident că majoritatea familiilor nu mai acceptă să-și trimită copiii la școli slabe sau în clase cu profesori „slabi", iar cu cât posibilitățile de alegere (a școlii, a profesorului) sunt mai reduse, cu atât mai puternic renaște fenomenul „meditațiilor" în particular. Școlile care au înregistrat rezultate slabe la examenul de capacitate se confruntă deja cu scăderea efectivelor de elevi, îndeosebi în clasele I și a V-a, iar fenomenul transferării (migrării) de la școlile slabe către școlile bune, precum și intransigența tot mai accentuată a familiilor în alegerea învățătorilor și profesorilor vor deveni, fără îndoială, factori hotărâtori pentru evoluția și chiar supraviețuirea unității de învățământ.

3.1.3.2. În învățământul liceal și profesional

Liceele s-au înscris într-o evoluție similară dar cu accente mult mai puternice datorită faptului că, pe de-o parte, situându-se la nivel secundar (postobligatoriu) și fiind mult mai diversificate ca profiluri, fenomenul alegerii, al „selecției sociale" s-a manifestat mult mai rapid și mai intens, iar pe de altă parte, structura (rețeaua) liceelor a fost total nepregătită pentru a asimila restructurările radicale ale cererii de studii de după 1989, această structură fiind aproape inversă în raport cu noua configurație a cererii de studii.

În noile condiții, multe licee au revenit la statutul de licee teoretice (perceput ca un statut de prestigiu), pierdut în procesul de „industrializare" a învățământului românesc. Altele, mai ales dintre cele industriale, agricole și de construcții, s-au străduit și uneori au reușit să devină „teoretice" sau măcar să aibă clase teoretice, economice, de informatică sau de limbi străine. Grupurile școlare și-au diminuat mult componenta profesională, revirimentul temporar al școlilor profesionale (anii 1991-1995) fiind repede descurajat de feed-backul negativ al economiei reale (disponibilizări, șomaj în rândul muncitorilor calificați). Creșterea numărului de licee sau clase teoretice a condus la reducerea drastică a numărului de elevi în liceele și clasele industriale și profesionale și, în mod necesar, la scăderea și mai accentuată a calității elevilor. În tendința firească de a se menține, grupurile școlare cu profil industrial, agricol sau de construcții s-au restructurat atât de mult încât, cu unele excepții, denumirea nu mai corespundea cu structura lor reală, numărul și calitatea elevilor cuprinși în clase teoretice (economice, de informatică, de limbi străine ș.a.) depășind, în multe cazuri, numărul și calitatea elevilor cuprinși în clasele din profilul grupului.

Reforma bacalaureatului a sancționat însă foarte sever evoluțiile artificiale și schimbările improvizate care nu s-au fundamentat pe o analiză foarte serioasă a

nevoilor și a resurselor, succesul/eșecul la bacalaureat devenind rapid criteriul principal, dacă nu exclusiv, al evaluării sociale a liceelor. Asemănător școlilor generale, unde introducerea examenului de capacitate a transformat cererea de educație generală într-o cerere de studii foarte specifică (cererea de studii cu diplomă de capacitate), liceele se confruntă cu convertirea directă a cererii de educație în cerere de studii liceale *cu bacalaureat*, în lipsa căruia frecventarea liceului este percepută de populație ca fără sens. Această orientare a cererii spre bacalaureat a fost accentuată de reforma admiterii în învățământul superior, media la bacalaureat devenind unul din criteriile principale ale accesului în universități. În aceste condiții, rezultatele la examenul de bacalaureat vor acționa, cu certitudine, ca un factor decisiv de orientare și atragere a cererii de studii, generând o reașezare „naturală" a rețelei liceelor, o stratificare calitativă în care vor avea câștig de cauză liceele ce reușesc să-și definească bine misiunea și segmentul de cerere căreia îi răspunde, să evalueze corect resursele și să le valorifice cu maximă eficiență.

3.1.3.3. În învățământul superior

Explozia cea mai spectaculoasă a avut loc, fără îndoială, în învățământul superior, unde schimbările de după 1989 au depășit cu mult caracterul unor ajustări ale structurilor existente, luând proporțiile unor mutații structurale, implicând diversificări și creșteri cantitative de o amploare fără precedent în istoria învățământului superior românesc. Spre deosebire de învățământul liceal, unde rețeaua liceelor și capacitatea de cuprindere sub raport cantitativ erau, în 1989, suficiente (sau chiar în exces) în raport cu cererea de studii (datorită politicii anterioare de generalizare forțată a învățământului liceal), învățământul superior a fost surprins atât ca *rețea și structură a profilelor*, cât și sub aspectul *capacității cantitative de cuprindere*, total nepregătit în raport cu explozia cererii de studii și cu noua ei configurație constituită printr-o eliberare bruscă și aproape totală de sub constrângerile de până atunci.

Evoluțiile adaptative din sistemul învățământului superior reprezintă, din multe puncte de vedere, un caz tipic de *evoluții generate sub presiunea cererii de studii* și, sub alt aspect, un caz tipic de dezvoltare a unei activități prin subordonare structurală și cantitativă la cererea socială privind activitatea respectivă. Aceasta explică, de altfel, și faptul că în complexul de schimbări de după 1989 au avut câștig de cauză instituțiile care s-au adaptat rapid la noua configurație a cererii de studii și au reușit să vină în întâmpinarea acesteia, chiar dacă deschiderile structurale spre profilele solicitate sau/și creșterea numărului de studenți puteau conduce (și au și condus) la scăderea calității procesului de învățământ (de pildă, pentru faptul că diversificarea în profile și creșterea numărului de studenți nu au fost și nici nu puteau fi însoțite, în același ritm, de dezvoltări corespunzătoare ale infrastructurii, ale dotării și ale corpului profesoral). Dintre schimbările cele mai importante, dar și semnificative pentru analiza pe care o întreprindem, pot fi menționate:

- universitățile tradiționale și-au diversificat în mod spectaculos oferta de specializări, numărul studenților a sporit cu câteva ordine de mărime, atingând realmente dimensiunile unor mari universități;

- micile institute (fostele institute pedagogice de 3 ani şi secţiile de subingineri) s-au transformat în universităţi, iniţial păstrându-şi profilul, ulterior diversificându-şi structura spre specializările solicitate;
- fostele institute de profil (tehnice, economice, medicale, de artă etc.) şi-au schimbat denumirea în „universităţi" sau „academii", paralel cu diversificarea ofertei de studii şi creşterea numărului de studenţi;
- s-au înfiinţat noi universităţi de stat în oraşe care nu au avut o tradiţie universitară recentă;

Pe ansamblul învăţământului superior, s-a înregistrat o diversificare fără precedent a profilurilor şi specializărilor (peste 500 de specializări), prin combinaţii inedite în duble sau chiar triple specializări, prin înfiinţarea de specializări care erau sau păreau moderne şi în tot cazul beneficiau de candidaţi (de exemplu specializările din sfera comunicării, a relaţiilor publice, a managementului, a politologiei, a administraţiei, a protecţiei mediului etc.). Sub acest aspect, cele mai interesante adaptări s-au produs în instituţiile de învăţământ tehnic care, confruntate cu scăderea drastică a cererii de studii, în condiţiile în care au fost surprinse de evenimente cu un corp profesoral şi o infrastructură supradimensionate, au fost obligate să caute cele mai variate soluţii pentru a menţine, pe de o parte profilul instituţiei (este aproape imposibil ca un corp profesoral şi o infrastructură de mari dimensiuni să fie reorientate rapid spre alte domenii decât cele pe care s-au constituit), iar pe de altă parte, pentru a „cosmetiza" într-un fel şi a face atrăgătoare ingineria pentru virtualii candidaţi. Aşa au apărut variate combinaţii (dar nu toate artificiale) între inginerie şi specializări cum sunt cele economice, managementul, ecologia ş.a.

Cea mai importantă şi mai semnificativă schimbare, care reflectă foarte bine forţa cu care se impune factorul cerere de studii, este fără îndoială apariţia şi extinderea într-un ritm şi la proporţii rar întâlnite, probabil unice în Europa, a *învăţământului superior particular*. Se poate spune că prima schimbare importantă de după 1989 în învăţământul românesc a fost tocmai apariţia şi creşterea cantitativă rapidă a învăţământului particular, în special a celui superior şi postliceal. Importanţa şi valoarea diagnostică a acestui fenomen rezultă din faptul că el nu s-a produs printr-o decizie „de la centru", într-un cadru legislativ care să-l favorizeze şi nici pe fondul vreunei strategii sau politici educative, ci a apărut în mod spontan, ca un fenomen natural declanşat şi favorizat pe de o parte, de explozia cantitativă şi structurală a cererii de studii superioare, iar pe de altă parte, de incapacitatea sistemului de învăţământ de stat de a răspunde şi de a se adapta acestei cereri. În timp ce se purtau discuţii savante pe marginea reformei şi se proiectau „strategii structurante" de cele mai variate orientări (de la revenirea la epoci de glorie trecută a învăţământului autohton, până la strategii integrante euroatlantice), mai toate având „calitatea" de a ignora fenomenele reale şi semnalele societăţii civile în câmpul educaţiei, învăţământul particular apărea şi se dezvolta răspunzând direct unei cereri de studii aflată în expansiune şi fructificând dorinţa oamenilor de a obţine contra cost accesul la o diplomă.

Comentariu. Nu ne-am propus să facem aici o analiză a cauzalității acestui fenomen, în bună măsură românesc, care este *aspirația la diplome*, dorința de a fi „titrat“ cu orice preț, inclusiv cu prețul unor taxe de studii uneori foarte ridicate. Importantă este, din punctul de vedere al analizei noastre, această forță de presiune pe care cererea de studii o exercită asupra sistemului de învățământ și cu care își impune în cele din urmă tendințele asupra schimbărilor din învățământ.

Această forță de acțiune a cererii de studii a condus la apariția unei piețe sui-generis a serviciilor educative, o piață a ofertei de diplome în care concurența, loială sau neloială, s-a manifestat din plin. Ea s-a manifestat în primul rând pe axa învățământ de stat–învățământ particular, unde a dobândit în mod atât de evident caracterul unui conflict de interese încât măsurile legislative de stopare a învățământului particular prin sistemul acreditării și recunoașterii diplomelor – măsuri de altfel tardive, slab operante și, sub anumite aspecte, în dezacord flagrant cu realitatea – au fost percepute mai curând ca mijloace de susținere a unor interese în dauna altora decât ca măsuri de punere în ordine a sistemului de învățământ. De altfel, amendamentele succesive la legea acreditării au vizat când o relaxare a standardelor minime admise, când o înăsprire a acestora, ceea ce a putut fi interpretat drept expresia schimbării raporturilor de interese în acest „câmp de forțe“. Oricum, forța de perpetuare a învățământului particular nu rezultă în primul rând din gradul în care îndeplinește variatele standarde de calitate (vezi, de pildă, menținerea afluxului de candidați chiar și la secțiile care au fost făcute publice ca neautorizate sau neacreditate), ci din capacitatea sa de a se adapta cererii de studii, de a valorifica „breșele“ create de rigiditatea învățământului de stat. Din acest unghi de vedere, este cert că înflorirea învățământului particular a fost (și mai este încă) și o consecință a incapacității învățământului de stat de a se adapta cererii de studii.

Declanșarea reformei, care a devenit clară sub raport conceptual și a fost practic declanșată abia după anul 1998, preconizează schimbări care fac și mai ales vor face din analiza cererii de studii și din adaptarea la această cerere condiția decisivă de existență, de dezvoltare și chiar de supraviețuire a instituției de învățământ superior. Introducerea studiilor în regim cu taxă, renunțarea la populismul gratuității (populism care, în condițiile unei economii în declin, a condus în fapt la subfinanțarea învățământului și la salarizarea derizorie a profesorilor), pe fondul adâncirii autonomiei universităților, creează deja un context radical schimbat al concurenței pe piața studiilor universitare în care distincția stat-particular va fi probabil mai puțin importantă, hotărâtoare urmând a fi calitatea ofertei educative, eficiența managementului instituțional și calitatea strategiei de dezvoltare a fiecărei instituții, indiferent de „forma de proprietate“ în care funcționează.

3.2. Piața serviciilor educaționale

În mod normal, fenomenul și apoi conceptul de piață a serviciilor educaționale ar fi trebuit plasate la începutul acestui capitol, adică înainte de a deschide o discuție

asupra cererii și ofertei de studii. Căci, după cum se știe, cererea și oferta sunt componente esențiale ale oricărui tip de piață, inclusiv ale unei eventuale piețe a serviciilor educaționale, iar analiza lor nu are sens dacă piața însăși nu există sau dacă existența ei nu este recunoscută și nici studiată și conceptualizată. Tocmai în acest punct se află și justificarea demersului nostru de până acum, adică în jurul unor întrebări cum sunt: *putem vorbi de o piață a serviciilor educaționale?, care sunt condițiile sociale și mecanismele economice prin care se formează cererea și oferta de educație?, în ce limite educația este sau poate fi tratată ca un bun economic sau ca o „marfă" și supusă tranzacțiilor de tip economico-financiar?*

Pentru a nu forța un răspuns pripit la aceste întrebări și pentru a nu lansa un concept nou pe un teren nepregătit să îl asimileze, am considerat necesar ca, mai întâi, să supunem atenției procesul prin care nevoile de educație ale indivizilor și ale societății se convertesc în cerere de educație, iar aceasta în cerere de studii, proces prin care cererea de studii devine forma socială reală, concretă și perceptibilă, în care se exteriorizează nevoile de educație și prin care aceste nevoi exercită presiuni directe asupra instituției școlare și sistemului educativ în ansamblul său.

Totodată, am încercat să relevăm modul în care, ca reacție la cererea de studii, instituțiile educative, managerii școlari, profesorii, tind să adopte sau sunt obligați să adopte un comportament de *ofertanți de servicii educaționale*, care își dispută cererea, încercând să o atragă, adaptându-i-se sau influențând-o într-un mod similar, în esența sa, cu cel practicat de ofertanții de pe oricare alt tip de piață. Ne permitem să credem că analizele anterioare au fost suficiente pentru a susține afirmația că fenomenele ce au avut loc după 1989 în domeniul învățământului au fost, de fapt, manifestări aparente ale unui proces real mult mai profund și anume *procesul constituirii pieței și a mecanismelor de piață în sfera educației*.

Sigur că fenomene de piață a educației au existat și înainte de 1989, cel mai semnificativ fiind fenomenul de mare amploare al meditațiilor „în particular", care au constituit un gen de piață paralelă într-un sistem ultracentralizat ce nu permitea oficial nici o formă de autonomie și concurență. În ultimul deceniu însă, cererea de studii nu a mai avut nevoie de subterfugii pentru a se impune, iar în măsura în care sistemul învățământului de stat a fost surprins nepregătit pentru a i se adapta, cererea de studii a favorizat apariția învățământului particular și a altor structuri „neguvernamentale" de educație, ceea ce a marcat, de fapt, debutul mecanismelor de piață și îndeosebi al concurenței deschise în sfera serviciilor educative. Dacă inițial dimensiunile cererii de studii erau atât de mari încât orice nouă structură sau instituție educativă își găsea cu ușurință beneficiari, chiar și cu o ofertă de slabă calitate, iar apariția de noi ofertanți nu deranja aproape pe nimeni, treptat cererea și oferta s-au echilibrat, iar pe anumite zone oferta a depășit deja cererea, ceea ce a condus la un alt tip de raporturi între „agenții" de pe piața serviciilor educative. Concurența, care s-a manifestat la început aproape exclusiv în sfera cererii (vezi concurența la admiterea în liceu și în învățământul superior), a apărut treptat și între ofertanți (vezi străduințele liceelor și universităților de a atrage candidații), iar măsurile ulterioare de stopare a apariției de noi instituții, de desființare sau restructurare a unora dintre cele existente nu sunt străine de aceste noi mecanisme ale pieții serviciilor educaționale.

3.2.1. Mecanismele de piață în educație. Argumente pro și contra

În prezent, problema nu mai constă în a accepta sau a nu accepta existența unei piețe a serviciilor educaționale, mecanismele de piață atingând deja proporțiile la care nu mai pot fi ignorate. Rămâne însă deschisă problema celei mai potrivite atitudini ce trebuie luată față de fenomenele de piață din sfera educației, dacă și în ce măsură, în ce sens și în ce mod trebuie să stimulăm sau să stopăm mecanismele nu foarte „blânde" și nici totdeauna benefice ce însoțesc funcționarea unei piețe a serviciilor educaționale. Iar această atitudine are nu numai componente științifice și tehnice (studiul fenomenelor de piață fiind unul deosebit de dificil și complex), dar și componente propriu-zis atitudinale, de natura intereselor și opțiunilor valorice (căci pe piața educației se întâlnesc nu doar cererea și oferta în starea lor „neutră", ci se confruntă interese, aspirații, mentalități). Problema este în ce măsură este *necesar* să controlăm fenomenele de piață în educație, dar și în ce măsură este *posibil* să dirijăm acest tip de fenomene care deseori au o manifestare „naturală" ce scapă posibilităților noastre de intervenție. Totodată, se ridică și problema în ce măsură este *permis* să „manipulăm" tendințele „naturale" ale cererii și ofertei de educație, atât timp cât educația rămâne totuși o activitate asociată esențialmente atributelor inalienabile ale individului uman (libertatea, demnitatea, responsabilitatea).

Firește, soluțiile nu trebuie căutate în adaptarea unor poziții extreme, de aprobare sau respingere necondiționată, iar mecanismele de piață din sfera educației nu trebuie nici scoase în afara oricărui control, ceea ce ar putea conduce la un „capitalism sălbatic" și la dezintegrarea sistemului educativ însuși, dar nici restricționate sau supradirijate la nivelul la care feed-backul adaptativ ar fi anulat, iar sistemul educativ ar (re)intra sub imperiul arbitrariului și voluntarismului. Totodată, trebuie avută în vedere și împrejurarea că:

> **În sfera socială și a educației nu există soluții perfecte și nici sisteme care să funcționeze strict și exclusiv în direcția obiectivelor pe care le urmărim. Orice soluție și orice sistem, cât de bune ar fi, au în mod necesar și efecte secundare nedorite sau nescontate, într-o combinație de așa natură că efectele benefice nu pot fi izolate de partea negativă a funcționării sistemului sau a aplicării soluției.**

Acestei legi i se supune și un sistem educativ care permite sau care dezvoltă mecanisme de piață și ea trebuie avută în vedere și în atitudinea mai mult sau mai puțin favorabilă față de piața serviciilor educaționale. Din această perspectivă ne propunem, în cele ce urmează, să abordăm câteva dintre aspectele controversate ale funcționării mecanismelor de piață în sfera educației.

3.2.1.1. Moralitate contra mercantilism

Primul și cel mai frecvent invocat argument contra fenomenului, dar și a ideii, de piață în sfera educației este de *factură moral-filosofică* și acuză „mercantilismul" care s-ar putea instala într-un domeniu ce este sau ar trebui să fie ghidat de țeluri nobile și valori morale. Existența și mai ales încurajarea unor mecanisme de tip cerere-ofertă în

domeniul educației, cărora li se asociază în cele din urmă și relații de factură economică și financiară ce tind să-și subordoneze înseși obiectivele și conținutul educației, sunt văzute drept pericole, drept atentate la vocația axiologică a educației și – lucru oarecum ciudat – drept o cale de degradare calitativă a procesului educativ. Pe fondul acestor argumente, în bună măsură întemeiate, dar care nu își aleg întotdeauna ținta corectă, acceptarea mecanismelor de piață este percepută ca o imixtiune neavenită în autonomia educaționalului și ca o știrbire a prestigiului social al instituției educative și al statului de profesor.

3.2.1.2. Principiul egalității șanselor

Argumentele împotriva încurajării mecanismelor de piață în sfera educației vin însă și din altă direcție, care a făcut și mai face încă vogă mai ales în învățământul francez (unde a și fost coordonata majoră a reformei postbelice), dar cu ecouri în mai toate sistemele de învățământ, inclusiv la noi; este vorba de argumentele sintetizate în sintagma *„egalitatea șanselor"*. Într-adevăr, într-o societate tot mai accentuat concurențială, care reclamându-se de la respectul libertății individului amenință tocmai individualitatea, care dă câștig de cauză celui mai puternic, iar cel mai puternic este „omul cu bani", educația a apărut ca un fel de „oază" sau ca o „Utopia" investită cu restabilirea echității și cu restituirea pentru fiecare individ și pentru grupurile defavorizate a dreptului de a-și construi existența în condiții nediscriminatorii, de a accede cu șanse egale, prin educație, la procesul de restratificare socială.

Principiul șanselor egale are, fără îndoială, justificări solide, iar efectele pozitive ale aplicării lui nu pot fi ignorate. De altfel, procesul cvasi-general de democratizare a sistemelor de învățământ a avut la bază acest principiu. Nu trebuie însă neglijată nici împrejurarea că principiul egalității șanselor a fost adoptat de toate sistemele de învățământ din fostele țări socialiste, dar nu ca un împrumut sau ca un element de convergență cu „capitalismul decadent", ci ca un criteriu fundamental de disociere calitativă a sistemului socialist (care asigură efectiv egalitatea șanselor), față de sistemul capitalist (care doar proclamă această egalitate). În tot cazul, rămâne deschisă problema dacă principiul egalității șanselor este periclitat de un sistem educativ care acceptă mecanismele de piață sau, invers, dacă nu tocmai mecanismele de piață sunt cele care garantează respectarea efectivă a acestui principiu.

3.2.1.3. Imperativul unității sistemelor de educație

În sfârșit, mai trebuie adusă în discuție o categorie specială de argumente împotriva încurajării mecanismelor de piață în sfera educației. Este vorba de argumentele care trimit la *imperativul unității, al coerenței sistemelor de educație*. Căci mecanismele de piață sunt prin natura lor autonomizante, iar o economie de piață, inclusiv în cazul pieței educative, funcționează cu atât mai bine cu cât agenții sunt mai numeroși, de puteri egale și separați unul de altul, mai autonomi (în sensul de a nu coopera și de a nu se concentra în trusturi sau monopoluri, de a nu transmite informații despre propriile intenții și de a nu primi informații despre sau de la alții, de a nu putea să impună un

anumit curs pieții etc.). Orice intervenție sau orice mecanism de dereglare a acestei autonomizări conduce la o restrângere a sferei de acțiune a legilor pieței. Este evident, prin urmare, că încurajarea mecanismelor de piață impune (sau conduce în mod „natural“) la o *descentralizare* (administrativă, teritorială, decizională) a sistemului educativ.

Nu este mai puțin adevărat că însăși piața liberă poate conduce, prin mecanisme spontane, la recentralizări și concentrări de forțe, la monopolizări pentru dominație sau supraviețuire, care pot ajunge la un sistem recentralizat și dirijist, constituit pe criterii de forță, de dominare și înlăturare a celorlalți – centralizare care este mai periculoasă chiar decât un sistem etatist acceptat ca atare în virtutea unei opțiuni democratice sau a unei ideologii privind educația.

Problema caracterului unitar al sistemelor de învățământ și, în legătură cu ea, riscurile de dezintegrare a sistemelor prin încurajarea autonomiei necesare într-o piață a serviciilor educative, se complică dacă luăm în considerare ansamblul consecințelor (și conotațiilor) ce însoțesc orice proces de descentralizare. Cazul tipic este cel al *autonomizării pe criterii etnice și naționale* (naționaliste), care, în condiții date, poate deveni bariera cea mai importantă în calea instituirii unor sisteme de învățământ efectiv democratice, nediscriminatorii, fără monopolul (adică fără exclusivitatea) oricăruia dintre grupuri, majoritar sau minoritar. Teama de descentralizare este încă o teamă de dezintegrare națională sau statală, care inhibă orice fel de descentralizare și care este încă o frână în calea procesului democratic, inclusiv sau mai ales în sfera educației. Argumentul conservării caracterului unitar al sistemelor de învățământ este realmente unul foarte puternic în contra tendințelor de descentralizare proprii mecanismelor de piață din sfera educației. Dar și acest argument trebuie evaluat în contextul raportului dintre avantaje și dezavantaje și al echilibrării optime între nevoia de unitate și centralizare și nevoia de diversitate și autonomie a structurilor educative.

De fapt, opțiunile pentru mecanismele liberale sau, dimpotrivă, pentru cele dirijiste în domeniul educației sunt atât de influențate de atitudini personale sau de grup încât orice decizie în această direcție poartă amprenta intereselor, inclusiv a atitudinilor de natură politică și ideologică ale celor care susțin o alternativă sau alta. Amprenta intereselor individuale sau de grup este uneori atât de puternică încât evaluarea argumentelor pro sau contra nu poate fi posibilă decât, riscând sofismul „argumentum ad hominem“, să analizezi *cine* și *în ce scop* susține o poziție sau alta.

3.2.1.4. Amoralitatea pieței – un argument cu țintă greșită

Argumentele de factură morală, care acuză riscul decăderii axiologice a educației prin transformarea ei într-un serviciu prestat în termeni de cerere și ofertă, deși justificate, nu sunt decât în mică măsură cauza reală a atitudinilor de respingere a mecanismelor de piață în sfera educației și nu surprind decât o latură, cea negativă, a acestor mecanisme. Căci pe de o parte, nici o formă reală și instituționalizată de piață nu funcționează în afara oricărui control social, moral, ecologic etc., iar pe de altă parte, cererea și oferta de studii nu se formează și nu acționează în afara sau împotriva valorilor sociale, morale, culturale, științifice, religioase etc. ale comunității în care insti-

tuțiile educative funcționează. Dimpotrivă, mecanismele de tip cerere-ofertă permise în condiții de autonomie a instituțiilor educative (și a profesorilor), stimulează mai serios responsabilitatea morală și tind să servească mai bine valorile autentice și pozitive decât sistemele ultracentralizate, în care totul este planificat „de la centru“ și care izolează instituția educativă de contextul concret în care funcționează. În tot cazul, în condiții de autonomie și în confruntare directă cu cererea de studii, încălcarea valorilor sociale ale comunității de către instituția educativă este mult mai sever sancționată social decât sancțiunea ce ar parveni pe filiera administrativă a unui sistem centralizat.

De fapt, acțiunea nevoilor de educație sub forma concretă a cererii de studii și, în legătură cu aceasta, instituirea relațiilor de tip cerere-ofertă în funcționarea instituțiilor de învățământ nu au apărut și nici nu par să evolueze pe terenul valorilor social-morale, al idealurilor și scopurilor generale ale educației și cu atât mai puțin împotriva acestora, ci mult mai specific, pe terenul nevoilor de educație intelectuală, de formare profesională și integrare socială, ca o expresie a aspirațiilor firești ale individului de a beneficia de școala cea mai bună, de profesorii cei mai buni, de a-și alege ruta școlară și profesională cea mai bună pentru el. În mod necesar, cererea de studii, prin configurația și exigențele ei specifice, a obligat și obligă instituțiile școlare și profesorii să-și reevalueze continuu prestația, să se adapteze cererii și să o atragă printr-o ofertă educativă de calitate.

3.2.1.5. Ciudățeniile dirijismului exacerbat

Procesul real de constituire a mecanismelor de tip cerere-ofertă în educație, îndeosebi în învățământ, s-a desfășurat, cel puțin în situația din țara noastră, ca o reacție la vechiul sistem ultracentralizat de învățământ, în care libertatea, dar și responsabilitatea unităților de învățământ și profesorilor aveau marje foarte limitate de manifestare. Practic, nevoia socială de educație era stabilită „de sus“, potrivit unor viziuni mai mult sau mai puțin arbitrare și transmisă în sistem cu titlu obligatoriu (trebuiau realizate cu orice preț „cifrele de școlarizare“), în timp ce nevoile individuale și cererea reală de studii erau total neglijate.

S-a dezvoltat astfel un sistem cu o structură apoape inversă în raport cu structura cererii reale de studii, în care specializări, profile și unități școlare întregi se aflau în criză acută de candidați și elevi (sau studenți), în timp ce în câteva segmente izolate și mereu reduse concurența atinsese dimensiuni aberante (de la 10 la 30 de candidați pe un loc). Or, cum de regulă segmentele cererii de studii sunt nesubstituibile, această situație a condus la o cădere drastică a calității elevilor în sectoarele considerate importante, cărora li se alocau cifre de școlarizare mult mai mari decât cererea reală de studii și la o concentrare excesivă a elevilor performanți în câteva profile și în câteva unități de învățământ, cărora li se alocau cifre de școlarizare mult mai mici în raport cu cererea de studii. Așa a fost posibil ca în sectoare realmente importante social, cum sunt construcțiile, agricultura, industria, serviciile să ajungă, datorită forțării notei, elevi aflați la limita analfabetismului, în timp ce sectoarele „teoretice“ (în primul rând matematica, fizica, economicul) care, fără a fi lipsite de importanță, nu au totuși centralitatea socio-economică a celor dintâi, să concentreze cea mai mare parte a elevilor buni și

foarte buni și pe toți cei excepționali (sintagma MF devenise un simbol al excelenței studiilor). S-au stabilizat astfel, în timp, două dintre „ciudățeniile" sistemului nostru de învățământ:

- aceea ca *performanța intelectuală excepțională să coexiste cu mediocritatea în proporție de masă*, iar, pe un plan mai general,
- aceea ca *un sistem de învățământ considerat performant să însoțească ani de zile o economie necompetitivă, slabă calitativ și rigidă structural, care a devenit treptat incapabilă să susțină și să absoarbă însăși înalta performanță.*

În limitele în care sistemul de învățământ poate imprima o anumită direcție evoluției socio-economice, se poate afirma că o economie competitivă, de înaltă calitate și flexibilă structural nu se poate dezvolta dacă sistemul de învățământ însuși nu asimilează în funcționarea sa aceleași atribute.

Lipsa sau fragilitatea ***clasei mijlocii a elevilor***, polarizarea între o elită izolată și aproape neintegrabilă (neasimilabilă) socio-economic (vezi atâtea valori care s-au pierdut odată cu terminarea studiilor sau care au trebuit să emigreze pentru „a se realiza") și o masă de elevi forțată să se conformeze unei structuri rigide a rețelei școlare și unui sistem de învățământ insensibil și incapabil să reacționeze la semnalele cererii de studii, au avut și au efecte similare, pe planul funcționării sistemului de învățământ, cu cele pe care lipsa clasei mijlocii și polarizarea socială excesivă le au pe planul funcționării sistemului socio-economic. Or, această clasă mijlocie, alcătuită din indivizi independenți, autonomi, dinamici, adaptabili nu se constituie și nici nu se poate dezvolta într-un sistem rigid, ultracentralizat și în care intervenția statului și, sub alt aspect, dependența față de stat, sunt condiții vitale de funcționare a sistemului.

Dacă funcționarea unui sistem social democratic este condiționată decisiv de existența clasei mijlocii a cetățenilor lui, atunci formarea, prin educație, a acestei clase mijlocii este condiționată decisiv de existența unui sistem de învățământ democratic, bazat pe descentralizare, pe autonomie și pe asumarea responsabilității la nivelul instituțiilor și structurilor aflate în relație directă cu cetățenii, ca personalități, și cu comunitatea socială, ca societate civilă.

3.2.1.6. Elevii în serviciul școlii, sau școala în serviciul elevilor ?

Este interesant să constatăm că sistemul de învățământ supercentralizat anterior lui 1989, dar cu propagări până în prezent și, probabil, cu efecte și în viitor, a dobândit în timp un mod de funcționare „original" prin care sistemul se servea de fapt pe el însuși, funcționând ca și cum n-ar fi avut beneficiari, în contextul unei mentalități consacrată aproape oficial, potrivit căreia *nu școala este în serviciul elevilor (familiei, comunității), ci elevii trebuie să servească școala.*

Centrarea pe elevi, atât de mult vehiculată, în măsura în care nu a fost un eufemism pentru realitatea presiunii exercitate asupra elevilor de a se conforma coman-

damentelor școlii, a rămas un principiu teoretic de manual, căci centrarea autentică pe elevi nu se rezumă la a-i antrena în lecție sau la a-i ajuta să realizeze obiectivele, conținutul și celelalte cerințe *ale școlii*, ci presupune *a-i învăța să-și formuleze propriile cerințe*, a le permite și chiar a-i stimula *să evalueze școala și profesorii*, să-și realizeze prin procesul de învățământ *propriile nevoi de formare, propriile interese și aspirații*. Și nu este vorba doar de elevi, ci și de familie, de comunitatea socială, al căror acces la evaluarea școlii a fost și este încă, în măsura posibilului, blocat, în virtutea așa-zisei imixtiuni neavenite a „nespecialiștilor" pe teritoriul școlii. A fost posibil astfel ca generații întregi de elevi să părăsească, de exemplu, școala generală, să aibă mai mult sau mai puțin succes/insucces la admiterea în liceu sau în altă formă de continuare a studiilor, iar feed-backul rezultatelor obținute să nu acționeze aproape deloc asupra școlilor și profesorilor care au pregătit elevii. Școlile, indiferent de rezultate, au continuat să funcționeze în același mod, profesorii cu rezultate foarte bune au continuat să fie evaluați și salarizați la același nivel, cei cu rezultate slabe au rămas pe posturi și au fost salarizați la același nivel, elevilor li s-a limitat, în continuare, cât mai mult posibilitatea de a-și alege școala și profesorii. O situație similară se întâlnește și în cazul liceelor, cu referire la rezultatele obținute la bacalaureat și la admiterea în învățământul superior.

Comentariu. Chiar și noul (dar deja perimatul!) examen de capacitate, care a avut loc totuși în condiții de reformă ceva mai avansată a școlii, confirmă că instituția școlară și profesorii nu acceptă (cu ușurință) să se pună în dependență față de elevi și față de rezultatele obținute de elevi. Printre cazurile analizate de noi, nu am întâlnit nici o situație în care rezultatele la examenul de capacitate să aibă efecte directe și explicite asupra școlilor, personalului didactic și conducerii școlilor (cu referire la efecte sau măsuri cum ar fi schimbarea de pe post, creșterea sau reducerea salariilor, renunțarea la serviciile unor profesori și atragerea celor performanți, reconstituirea catedrelor în funcție de rezultate etc.). Singurul efect sesizabil al introducerii examenului de capacitate și al rezultatelor acestuia, în planul relației școlii cu elevii, a fost amplificarea fenomenului „meditațiilor" în particular, care continuă să preia funcția școlii de evaluare a profesorilor în raport de rezultate și să devină o modalitate nonformală de recunoaștere socială a valorii profesorilor (inclusiv sub aspect financiar), favorizată de incapacitatea structurilor oficiale de a promova o astfel de recunoaștere prin *asimilarea în însăși funcționarea instituției de învățământ a mecanismelor sociale de evaluare și recunoaștere a valorii*.

Simptomatic pentru mentalitatea că elevii sunt în serviciul școlii și nu invers, este și modul în care (încă) se desfășoară tradiționalele ședințe cu părinții și, în general, relațiile școlii cu familia. De cele mai multe ori, cel care transmite, care impune, care evaluează, avertizează, uneori amenință este cel de la catedră, profesorul, dirigintele sau directorul, în timp ce părinții se află în bănci, „ascultători", sunt trași la răspundere, evaluați, avertizați, uneori de-a dreptul culpabilizați pentru eșecurile sau devierile elevilor. Notele slabe și corijențele sunt puse aproape exclusiv pe seama elevilor („nu învață") sau a familiei („nu-i suprave-

gează"). Sunt foarte rare situațiile în care profesorii acceptă să se supună deschis evaluării de către părinți sau de către elevi, să explice, să justifice, să răspundă întrebărilor și îndeosebi să-și asume partea de răspundere pentru un caz sau altul.

Din această perspectivă, argumentele împotriva încurajării mecanismelor de piață în educație, mecanisme care implică în mod necesar *adaptarea la cerere și respectul față de beneficiari*, maschează de fapt o tendință de prezervare a privilegiilor, a „inamovibilității" și chiar a unei anumite comodități pe care le oferă independența față de elevi și față de comunitatea socială, chiar acceptând o mai mare dependență pe filieră administrativă, aceasta din urmă fiind prețul plătit pentru eludarea controlului social nemijlocit. Este mai simplu, mai accesibil să convingi un inspector școlar despre nivelul înalt al competenței profesionale, decât o comunitate de sute sau mii de foști, actuali și potențiali elevi, comunitate care, în mod natural, fără instrumente și tehnici speciale, evaluează în funcție de rezultatele efective, cu particularitatea că *imaginea socială de „profesor bun" (competent, cinstit, devotat) se dobândește greu și se pierde ușor.*

Este explicabilă, în acest context, atitudinea unei părți a profesorilor și managerilor școlari de a menține instituția școlară într-un sistem centralizat și controlat administrativ, în care chiar și evoluția profesională (obținerea gradelor didactice) este mai certă, fiind în bună măsură reglată administrativ. Criteriul vechimii, de pildă, acționează atât de sigur și uniformizator încât majoritatea profesorilor din generația de vârstă de 35-40 de ani are gradul didactic I, în general obținerea gradelor didactice părând să se facă pe tranșe de vechime sau pe grupuri de vârstă și nu pe criterii de performanță. Ilustrativă, în același context, este și menținerea procedurilor centralizate (la nivel de județ sau chiar național) de ocupare, prin suplinire sau titularizare, a posturilor didactice, cu concursuri gigant în care sunt cuprinși sute sau mii de candidați, sau cu dosare ce cuprind fel și fel de „punctaje", ajungându-se ca, printr-o ierarhizare mai mult sau mai puțin relevantă, unii candidați să reușească pe posturi din școli despre care nici nu știu unde se află, la care se vor prezenta numai dacă nu au altă soluție. Transferul concursurilor pentru ocuparea posturilor didactice și, în general, al funcției de personal la nivelul unităților de învățământ este privit încă drept un risc al scăpării de sub control, care ar putea conduce la scăderea calității personalului, ignorându-se faptul că:

Lipsirea managerului școlar de pârghia numirii și promovării personalului didactic – pârghie esențială în procesul conducerii – este echivalentă cu transformarea lui într-un simplu executant.

În cele din urmă, atitudinea favorabilă menținerii unui sistem de învățământ centralizat, controlat administrativ, cu o instituție școlară independentă față de mediul social nemijlocit își are originea și în caracterul stabil și *securizant* al unui astfel de sistem. Căci, spre deosebire de statutul dobândit pe cale nonformală, adică dependent de evaluările comunității sociale directe, *statutul obținut*

pe filieră administrativă, formală (calitatea de titular, gradul didactic etc.) se obține relativ ușor și se pierde greu. Într-o dinamică liberă, plasată în contextul concret al funcționării instituției școlare și despovărată de limitările birocratico-administrative, ar putea să apară fenomene avantajante pentru unii, dezavantajante pentru alții. Gradul didactic ar putea, pe cazuri date, să nu mai aibă nevoie de vechimea „legală", statutul de titular ar putea fi dobândit sau pierdut „de facto" (comunitatea nu mai permite demiterea sau numirea pe post), profesorul bun ar beneficia, inclusiv material, de calitatea prestației sale, profesorul slab ar trebui fie să-și amelioreze prestația fie să suporte sancțiunea socială pentru rezultatele slabe ș.a.m.d.

3.2.1.7. Principiul gratuității și mentalitatea contribuabilului absent

Unele disfuncții, având și efecte sociale mai largi, ale funcționării mecanismelor tip cerere-ofertă în domeniul învățământului, invocate și ca argumente împotriva acestui tip de mecanisme, își au originea în *principiul gratuității învățământului de stat.* Aplicat în mai toate statele lumii, într-o formă sau alta, în special pentru învățământul general-obligatoriu, dar uneori și în învățământul secundar și în cel superior, principiul gratuității studiilor a produs, în fostele țări socialiste și în mod parcă mai accentuat în țara noastră, efecte interesante pentru prezenta analiză, care au fost posibile în cadrul mai general creat de *statul atotputernic și impersonal*, stat perceput ca în afara și deasupra cetățenilor lui. Atât ca fapt, cât mai ales ca *reprezentare socială*, statul apărea ca o forță în sine, prezentă undeva în clădiri solide și impunătoare, în structuri și organisme atotputernice, subordonându-și cetățeanul, dar având totodată grija să-i asigure strictul necesar pentru existență.

Pe fondul acestei reprezentări, statul a fost și este văzut încă drept cel care produce și distribuie bani, care asigură locuri de muncă și produse pe piață, care răspunde de rezolvarea problemelor individului etc. În centrul acestei reprezentări se află *gratuitatea*, în multiplele și, dacă s-ar putea, în atotcuprinzătoarele sale forme: a învățământului, a sistemului de sănătate, a asistenței sociale, a serviciilor de administrație publică, a indexărilor de tot felul, a transportului pentru elevi, studenți, pensionari etc., dar o gratuitate prinsă într-o imagine sui-generis în care toți ar trebui să primească de parcă nimeni n-ar plăti. În această imagine, *contribuabilul este absent*, sursa gratuității este parcă uitată, ceea ce a condus la situația ciudată ca toate serviciile gratuite, adică subvenționate de la buget, să fie percepute ca servicii neplătite de nimeni. Pentru cei investiți (și plătiți) să presteze aceste servicii, consecința directă a unei astfel de percepții a fost și este încă aceea că cetățeanul contribuabil, nu este tratat ca un plătitor direct al serviciilor respective, ci ca un beneficiar al unor servicii pe care statul, în mod concesiv, i le acordă gratuit. De aceea, prestatorul acestor servicii nu este înclinat, nu este dispus, uneori nici nu înțelege să se pună în slujba cetățeanului, să se subordoneze cerințelor lui legitime. De cealaltă parte, cetățeanul însuși nu pare să fie suficient de conștient de statutul său și nu adoptă o conduită fermă permisă de statutul său de contribuabil, de plătitor al tuturor gratuităților oferite de stat.

Transpusă în domeniul învățământului, *mentalitatea gratuității* explică în bună măsură pe de o parte atitudinea și forța școlii și a profesorilor de a se sustrage

controlului social (adică al contribuabililor), de a nu se supune evaluării celor care plătesc de fapt învățământul, iar pe de altă parte slăbiciunea contribuabililor (elevi, părinți, agenți economici) în a aborda o conduită de plătitori care au dreptul „să ceară socoteală" de calitatea serviciilor pe care le plătesc. Este adevărat că atitudinea de contribuabil se formează greu și în timp îndelungat, dar formarea ei poate și trebuie să fie stimulată prin punerea explicită a școlii în slujba și sub controlul comunității.

3.2.2. Despre fenomenul și conceptul de piață a educației

Premisa pe care ne-am întemeiat analizele efectuate până acum este că piața serviciilor educaționale *există* și că, dincolo de variatele luări de atitudine, singura abordare rațională este de a-i recunoaște existența și de a încerca să-i sesizăm particularitățile și mecanismele prin care se constituie și prin care constrânge acțiunea actorilor (agenților) sociali implicați, direct sau indirect, pe această piață. Însă, similar oricărui alt fenomen social care, prin amploare și intensitate, afectează situația (destinul, interesele) fiecăruia și ale tuturor, piața serviciilor educaționale este nu numai o realitate perceptibilă sau identificabilă la nivelul unor indicatori specifici de piață (costuri, prețuri, venituri, ofertanți și beneficiari, concurență etc.), dar și o *reprezentare socială*, un „obiect mental", „un model explicativ, un mecanism prin care se construiesc teorii despre mediul social, o modalitate de a gândi practic contextul, un stil de conduită, un filtru, un ecran între presiunea socialului și sistemul personalității" [A. Neculau, 120, pag. 9]. Atât realitatea „fizică", obiectivă a pieței educative, cât și reprezentarea acestei realități participă hotărâtor la constituirea contextului social și trebuie considerate împreună, mai ales atunci când studiul pieței serviciilor educaționale vizează nu atât o finalitate economică macrosocială, cât o finalitate socio-pedagogică instituțională.

Deseori, conceptul economiei de piață, elaborat la nivel științific, se intersectează cu reprezentarea fenomenului de piață, constituită la nivelul simțului comun sau al „bunului simț", iar termenii asociați pieței care, la nivelul științei, sunt neutri, impersonali și strict denotativi, la nivelul reprezentării sociale dobândesc conotații cu sens pozitiv sau negativ, se încarcă cu semnificații axiologice, ajungând să desemneze nu doar o reflectare cognitivă a pieței dar și o atitudine față de ea. Această încărcare cu sens explică frecvența redusă de utilizare a unor termeni care „nu convin" unor servicii nobile precum cele educaționale, precum și tendința de înlocuire cu alți termeni mai puțin „mercantili". De pildă, termenii de cumpărători sau clienți sunt rar folosiți, fiind preferat termenul de beneficiar, termenului de vânzător îi este preferat cel de furnizor de servicii educaționale, însuși termenul de piață a educației este, după cum am văzut, interpretat în sensuri care nu aparțin conceptului economic de piață. Aceste asumări, la nivel de reprezentare socială, a elementelor de piață în educație nu sunt însă doar de factură terminologică. Ele țin, în fond, de un anumit mod de cunoaștere și acțiune prin care comunitatea socială și indivizii care o alcătuiesc recunosc sau chiar impun anumite particularități ale pieței serviciilor educaționale, precum și limitele între care anumite mecanisme de piață pot fi acceptate, încurajate sau inhibate.

În acest sens, ne propunem, în cele ce urmează, să răspundem succint la trei întrebări care conturează, în opinia noastră, problematica pieței serviciilor educative: Cine

sunt *agenții* ce interacționează pe această piață (cine produce, cine vinde și cine cumpără)? Care este *obiectul* pieței (ce se produce, ce se vinde și ce se cumpără)? Cum se manifestă *cererea*, *oferta* și *concurența* pe piața serviciilor educative ? Precizăm că nu ne propunem să realizăm o analiză economică propriu-zisă, ci mai curând să clarificăm unele aspecte privind implicațiile economicului asupra educaționalului.

3.2.3. Obiectul pieței educației

La prima vedere, identificarea obiectului pieței educației este o operație simplă ce se poate realiza prin aplicarea algoritmului economic, potrivit căruia obiectul pieței îl constituie *bunurile economice* (desigur, ne referim la piața bunurilor și nu la piața monetară sau la cea financiară). La rândul lor, bunurile economice se definesc prin opoziție cu *bunurile libere*. Astfel, spre deosebire de bunurile libere, care sunt un „dar al naturii" (aerul, lumina solară ș.a.) și la care accesul este liber, bunurile economice – în sensul lor cel mai larg, incluzând atât bunurile materiale, cât și serviciile și informația – sunt rezultatul unui proces de producție (de producere) care implică eforturi și cheltuieli. Nota distinctivă principală a bunurilor economice este *raritatea*, dată de faptul că acestea sunt întotdeauna limitate și insuficiente în raport cu nevoile.

Dacă avem în vedere că educația este o activitate ce implică efort și cheltuieli, atunci „produsele" educației pot fi tratate ca analoage cu bunurile economice și anume ca bunuri economice specifice pe care le putem numi *bunuri educaționale*.

Lucrurile nu sunt însă atât de simple. Ne putem întreba, de pildă: cum este accesul la bunurile educaționale, liber sau condiționat ? Dacă ne referim la ciclul de bază al educației, atunci accesul este nu numai liber, dar și obligatoriu. La nivelul învățământului superior însă accesul este condiționat prin selecție de capacități sau/și prin suportarea de către studenți a costurilor de școlarizare. Rezultă că bunurile educaționale nu sunt omogene, ci diverse, având „comportamente de piață" diferite în funcție de nivelul la care sunt produse, de categoria de populație căreia i se adresează, de raportul dintre veniturile (beneficiile) publice și cele private pe care educația le aduce etc. Dar nici termenul de *produs educațional*, frecvent folosit cu referire la rezultatele educației, nu este perfect similar cu cel de produs economic.

Mai adecvat pare să fie termenul de *servicii educaționale*, dar și în acest caz trebuie făcută demarcația între serviciile educaționale ca *proces*, ca activitate de prestare a serviciilor educaționale prin procesul instructiv-educativ, și *rezultatele* prestării acestor servicii, indiferent cum le denumim (bunuri sau produse). Sunt, deci, necesare clarificări care să permită o mai corectă definire și, mai ales, o mai certă identificare a obiectului pieței educaționale.

3.2.3.1. Bunuri, produse, servicii

Dacă luăm în considerare accepțiunea largă a termenului de bunuri economice, incluzând nu doar bunurile materiale, ci și serviciile și informația, atunci termenul de *bunuri educaționale* poate fi considerat ca adecvat spre a desemna obiectul pieței educaționale. Într-o formulare succintă, bunurile educaționale ar consta din *cunoștințe*,

capacități și *atitudini* pe care școala le *organizează pedagogic*, le *transmite* prin procesul instructiv-educativ spre a fi *asimilate* de beneficiarii ei direcți (elevii, studenții) și spre a fi *utilizate* (utilizabile) de acești beneficiari în integrarea lor socio-profesională. Evident, noțiunea de bun educațional nu are sens dacă școala nu parcurge întregul lanț al acțiunilor ei, cu accent pe ultimele două verigi (asimilarea și utilizarea). Cunoștințele, capacitățile și atitudinile pe care școala le transmite nu sunt prin ele însele bunuri educaționale, dar pot deveni bunuri educaționale în măsura în care sunt asimilate și puse în acțiune de personalitatea concretă, vie a beneficiarului, atât ca individualitate, cât și membru al unei comunități sociale. Cu alte cuvinte, bunul educațional nu este curriculum-ul predat, ci curriculum-ul învățat, la care se adaugă și condiția ca acesta din urmă să răspundă unor nevoi reale, să aibă utilitate individuală și socială.

Păstrând analogia cu bunurile economice, ar urma în continuare să tratăm bunurile educaționale în calitatea lor de *produse*, de rezultate ale unui proces de producție. Dar, deși termenul de *produs educațional* este și el larg utilizat, analogia cu produsul economic nu se mai susține, diferențele fiind mai mari decât asemănările. Ne putem întreba, în acest sens: care este produsul școlii? Deseori se consideră că produsul școlii sunt elevii sau studenții (în cazul universității). Când accentul cade pe rezultatele finale, se consideră că produsul sunt absolvenții. Este evident însă că școala nu este un producător de elevi sau de absolvenți, în primul rând pentru faptul că, admițând chiar atributul de „produs" pentru ființe umane, elevul sau absolventul este un „produs" complex și nestandardizabil, la realizarea căruia participă mulți „factori de producție", inclusiv elevul însuși. Prin urmare, școala nu produce elevi, ci cel mult anumite „componente" sau anumite „calități" ale produsului numit elev (absolvent). Dar termenul de produs, în sensul lui strict economic, este inadecvat și pentru faptul că elevul sau studentul nu se prezintă ca o simplă „materie primă" amorfă și neutră ce ar putea fi „prelucrată" printr-un proces tehnologic oarecare. Elevul este un subiect, o individualitate, iar prin familie sau prin grupul de care aparține, el este un actor social, un partener care participă direct la propriul proces de formare și care folosește „produsul" oferit de școală potrivit propriilor opțiuni și interese.

Dacă luăm în considerare această relativă autonomie a beneficiarului direct (elev, student, absolvent), atunci activitatea școlii poate fi asimilată mult mai bine, sub raport economic, unei activități de *prestări de servicii*, decât unei activități de producție propriu-zisă, sau, după cum remarcă C. Marinescu, „procesul de învățământ trebuie să fie încadrat mai degrabă în *sfera serviciilor*, decât în cea a producției propriu-zise" [108, pag. 112]. Aceasta înseamnă că pe piața educației – cu referire la educația formală, instituționalizată și profesionalizată – se oferă nu produse, ci servicii, așa încât termenul cel mai potrivit pentru a desemna această piață este cel de *piață a serviciilor educaționale*.

În acest cadru, produsul educației nu mai apare ca un produs finit al școlii, pe care școala mai întâi îl produce și apoi îl lansează pe piață, ci ca un rezultat al întâlnirii între *oferta școlii* (serviciile educaționale) și *cererea beneficiarilor* (elevi, studenți), beneficiari care participă la realizarea acestui produs cu propriul capital (uman, tehnic, financiar). Rezultă că atât cantitatea, cât și calitatea produselor educaționale depind atât de școală, cât și de beneficiarii ei. Cu alte cuvinte, rezultatele educației pot fi tratate în ter-

meni de produse educaționale, dar cu precizarea că aceste produse nu sunt realizate și oferite direct și exclusiv de către școală, ci provin dintr-o combinație a serviciilor oferite de școală cu efortul participativ al beneficiarilor.

Să acceptăm, la acest nivel al analizei, că este rezolvată problema relației dintre produsele educaționale și bunurile educaționale, în sensul că, similar bunurilor economice, bunurile educaționale sunt rezultatul unui proces de producere și întrunesc condiția rarității. Și, într-adevăr, educația, în general și educația formală în particular (dar și unele componente ale educației nonformale) presupun consum de resurse (umane, materiale, financiare, de timp), eforturi de realizare și, desigur, costuri. Dar toate acestea se justifică și pot fi susținute numai în măsura în care educația aduce un beneficiu compensatoriu, fie că este vorba de un câștig direct (venituri bănești, foloase materiale), fie că este vorba de beneficii indirecte în planul vieții personale sau al celei sociale. Se ridică deci întrebarea: ce fel de bun economic este produsul educației ?

Păstrând tipologia economică, variatele bunuri educaționale ar putea fi plasate fie în categoria bunurilor de consum neproductiv (în sens economic), a căror destinație este consumul însuși, fie în cea a bunurilor de consum productiv (lucrativ), a căror destinație este producerea altor bunuri și generarea de venituri. În virtutea unui complex de argumente, pe care nu îl detaliem aici, bunurile educaționale pot și trebuie să fie tratate ca bunuri productive, ca *bunuri de capital*, iar cheltuielile pentru educație trebuie tratate drept *cheltuieli de investiție*, adică drept cheltuieli care generează o creștere a veniturilor. Chiar și în cazul activităților educaționale „gratuite", fără o destinație lucrativă directă și evidentă, cumpărătorul de bunuri educaționale nu este și nu rămâne doar un cumpărător-consumator, ci și un cumpărător-investitor, care investește într-o formă specială de capital: *capitalul uman educațional*.

Sintetizând diferitele ipostaze ale produsului educațional, C. Marinescu propune un concept al acestui tip special de produs – concept pe care îl asumăm și noi – care include trei componente:

1. *Serviciile educaționale propriu-zise*, care „constau din serviciile care modelează pregătirea consumatorului direct de programe educaționale (elevul, studentul). Serviciile educaționale propriu-zise sunt identificate, în principal, prin activitatea de predare desfășurată de corpul profesoral sub forma orelor de curs, a laboratoarelor, dar și prin activitatea de examinare și evaluare a performanțelor dobândite."

2. *Serviciile educaționale auxiliare*, care „constau din ansamblul activităților de administrare generală a desfășurării procesului educațional și de gestionare a bunurilor materiale folosite în activitatea didactică propriu-zisă."

3. *Capitalul uman educațional*, care „este format din totalitatea cunoștințelor, aptitudinilor și deprinderilor dobândite de consumatorul direct de servicii educaționale". Despre capitalul uman educațional C. Marinescu afirmă că „acesta nu este generat în mod direct de către cadrele didactice. Corpul profesoral trebuie să asigure o asistență în cadrul procesului de învățământ sub forma serviciilor educaționale. *Capitalul uman educațional se formează printr-un proces de transformări și asimilări de cunoștințe care se desfășoară la nivelul elevului, studentului și în care el însuși este un factor de producție*" [108, pag. 112].

În legătură cu componentele produsului educațional, trebuie precizat că, în practică, se operează de regulă cu două componente: *serviciile educaționale* (în care sunt încorporate și serviciile auxiliare) și *capitalul uman educațional*. Trebuie, de asemenea, subliniat că importanța distingerii celor două componente ale produsului educațional rezultă din faptul că ea permite identificarea și analiza celor două piețe majore ce se constituie în câmpul educației: *piața serviciilor educaționale* și *piața capitalului uman educațional*.

Deși interconectate, aceste două segmente (sau componente) ale pieței educației au mecanisme specifice de constituire și funcționare și presupun modele specifice de analiză. După cum se poate constata din titlul prezentului subcapitol, analiza noastră vizează ***piața serviciilor educaționale***. În ceea ce privește abordarea pieței capitalurilor educaționale, aceasta ar presupune apelul la modele economice nu numai complexe dar și adânc specializate, care depășesc intențiile prezentei lucrări.

3.2.3.2. Bunurile educaționale pe axa public-privat

Abordând în continuare conceptul de bunuri educaționale ca pe un concept sintetic, ce reunește atât produsul școlii (serviciile educaționale), cât și produsul educației (capitalul uman educațional), se ridică o întrebare nu numai interesantă sub raport teoretic, dar și foarte importantă sub raport practic: *cum sunt bunurile educaționale, publice sau private ?* Aparent simplă, această întrebare și răspunsurile posibile angajează, în fapt, o întreagă „filosofie“ privind relația dintre școală și societate, dintre stat și cetățean, cu implicații pe o arie foarte extinsă, de la cele generale, care țin de valori și de opțiuni macrosistemice, până la cele concrete, care țin de organizarea procesului de învățământ (costuri, durată, structură, curriculum etc.).

Atributele public/privat din conținutul întrebării ar trimite, în primul rând, la răspunsuri privind *forma de proprietate* în care se află și sub care „circulă“ bunurile educaționale. Sub acest aspect, se poate răspunde că natura publică sau privată a *serviciilor educaționale* este dată de natura proprietății asupra școlii: dacă școala este publică (de stat), atuncii serviciile educaționale sunt publice; dacă școala este particulară, atuncii serviciile educaționale sunt private, cu toate consecințele economico-sociale ce rezultă de aici.

Ce se întâmplă însă cu cea de-a doua componentă: *capitalul uman educațional* ? După cum am subliniat, capitalul uman este prezent în personalități vii, în oameni concreți și nu poate fi disociat sau ipostaziat în afara acestora. Cunoștințele, capacitățile, atitudinile – ca elemente ale capitalului educațional – există în și prin personalitățile care le încorporează. Rezultă că, în măsura în care se acceptă că fiecare om este proprietar asupra lui însuși, capitalul uman educațional este întotdeauna (și) în proprietate privată. Sub acest aspect, bunurile educaționale sunt bunuri private. Analiza empirică nu confirmă însă pe deplin aceste afirmații. De pildă, studentul care își susține studiile pe baza unei burse obținute prin contract cu un agent economic, nu dispune liber de capitalul educațional pe care l-a dobândit, ci în condițiile impuse de clauzele contractului, sub sancțiunea restituirii sumei investite în el.

De fapt, problema caracterului public/privat al bunurilor educaționale nu se pune atât sub aspectul formei de proprietate, considerate de sine stătător, cât mai ales sub

aspectul *relației* dintre caracterul public/privat al *serviciilor educaționale* și caracterul public privat al *capitalului uman educațional*. În cadrul acestei relații, mai importante decât proprietatea propriu-zisă sunt aspectele referitoare la: *cine suportă costurile* producerii bunurilor educaționale, care este *destinația*, cine sunt *beneficiarii* și – foarte important – de la cine și cum *se compensează costurile aferente investiției în capitalul uman educațional*.

Pentru a explicita aceste relații, ne vom referi, mai întâi, la *ciclul de bază al educației*, corespunzător învățământului general-obligatoriu. În acest caz, costurile *serviciilor educaționale* sunt suportate de către stat, destinația este asigurarea unui nivel minim/optim de educație tuturor membrilor societății, iar beneficiarii (consumatorii de servicii educaționale) sunt toți cetățenii, de regulă la vârsta copilăriei și adolescenței, dar uneori și la vârsta adultă. În mod evident, la acest nivel *serviciile educaționale sunt publice*.

În ceea ce privește *capitalul uman educațional* dobândit prin educația de bază, acesta rămâne, ca mod de existență, un bun privat, în sensul că aparține persoanelor (elevilor) care l-au dobândit prin școală, dar conține totodată și o importantă *componentă publică*, ce rezultă din beneficiile generale pe care o bună educație a cetățenilor le aduce în funcționarea societății. În acest caz, compensarea costurilor aferente investiției în capitalul uman educațional este indirectă, nu îmbracă forma bănească și nu are loc prin mecanisme de piață. Aceste beneficii se referă la efectele pozitive pe care o bună educație de bază le are în multiple planuri, cum sunt: formarea comportamentului social-moral al cetățeanului, dezvoltarea capacității de comunicare și de acces la cunoașterea normelor conviețuirii sociale, ameliorarea stării de sănătate, protecția mediului, diminuarea delincvenței, reducerea fenomenului de marginalizare și excludere socială etc. Pe scurt, se consideră că costurile sociale ale *lipsei de educație* sunt mai mari decât costurile de susținere a educației și că veniturile sociale generate de capitalul uman educațional dobândit prin educația de bază sunt mai mari sau măcar comparabile cu veniturile private. De altfel, în măsura în care ciclul educației de bază corespunde învățământului general-obligatoriu, capitalul uman educațional dobândit la acest nivel nu induce diferențieri majore între veniturile personale ale posesorilor lui, dar poate aduce, după cum am arătat, diferențieri majore în veniturile sociale generate de educație, așa încât bunurile educaționale la acest nivel de educație pot fi tratate ca *bunuri publice* sau predominant publice.

Lucrurile se schimbă în cazul învățământului postgeneral (secundar, profesional) și al învățământului superior. Dacă ne referim la situația din țara noastră, unde învățământul liceal și o parte a celui profesional (vocațional) sunt finanțate de către stat (accesul fiind deci „gratuit"), atunci *serviciile educaționale de la aceste niveluri sunt publice*. Cum trebuie însă tratat statutul celei de-a doua componente: *capitalul uman educațional*?

a) Pe de o parte, s-ar putea răspunde că educația secundară are la rândul ei efecte externe (sociale) benefice pentru funcționarea optimă a societății: oameni mai cultivați, un climat social mai elevat, o mai eficientă inserție socio-profesională a individului.

b) Pe de altă parte însă, învățământul post-obligatoriu, în măsura în care nu este generalizat, generează diferențe interpersonale de capital educațional, concretizate în veniturile personale mai mari obținute de posesorii acestui capital, diferențe care fac ca partea privată a acestui capital să crească în raport cu partea sa socială.

Cu alte cuvinte, apare în acest caz o anumită *neconcordanță între caracterul public al serviciilor educaționale și caracterul privat al capitalului uman educațional.* Această neconcordanță este și mai accentuată la nivelul învățământului superior (cu referire la învățământul subvenționat de la bugetul de stat, adică „gratuit"), unde capitalul uman educațional are în mod evident un „comportament de piață" privat, deși serviciile educaționale sunt, sub raportul acoperirii costurilor, publice. Nu numai că posesia de capital uman universitar creează un avantaj competitiv, dar este recompensată prin venituri personale mai mari, așa încât, în cadrul unei economii de piață, efectele sociale ale acestui tip de capital se diminuează în mod substanțial câtă vreme posesorul capitalului educațional este plătit pentru faptul că deține capitalul respectiv. În concluzie, *bunurile educaționale universitare* trebuie tratate mai curând ca *bunuri private* decât ca bunuri publice, iar costurile de investiție în acest tip de capital ar trebui suportate, cel puțin parțial, de către beneficiarii serviciilor educaționale.

3.2.3.3. Modelul de analiză bazat pe externalitățile educației

În cadrul unei abordări economice a educației, C. Marinescu propune un model de analiză a caracterului public/privat al bunurilor educaționale bazat pe *externalitățile educației* și pe caracteristicile de *(non)rivalitate* și de *(non)exclusivitate* ale bunurilor educaționale [vezi 108, pag. 35 și urm.]. Modelul propus de C. Marinescu dispune de valențe explicative, dar și euristice, care pot oferi soluții sau, cel puțin, pot genera sugestii privind rezolvarea problemei raportului dintre public și privat în materie de servicii educaționale și de capital uman educațional. Ne permitem, de aceea, să recomandăm acest model și să-l prezentăm succint, împreună cu unele considerații pe marginea lui.

Modelul pornește de la un concept al externalităților definit astfel: „*Externalitățile sunt efecte produse de agentul economic A, numit producător de externalitate sau emitent și receptate de agentul economic B, numit receptor, fără ca A să fie compensat pentru efectele pozitive, iar B să fie compensat pentru efectele negative*. Externalitățile sunt deci efecte directe nemediate de piață, adică ele nu se reflectă în costuri și prețuri și în consecință nu se reflectă în echilibrul pieței sau echilibrul concurențial" [108, pag. 35]. Pentru explicitarea conceptului, autorul apelează la exemplul unei uzine chimice care deversează deșeuri în apele unui râu. În acest caz, poluarea râului este o externalitate negativă pentru utilizatorii de apă situați în aval, întrucât „costul adițional al uzinei poluante nu este reflectat în prețurile produselor sale. Acest cost va fi receptat de utilizatorii de apă din aval. Ei vor produce bunurile la un preț mai mare decât cel normal, iar uzina chimică va produce propriile ei produse la un preț mai mic decât cel normal" [108, pag. 35].

Externalitățile pot fi însă nu numai negative, dar și pozitive. Astfel, „dacă există o externalitate pozitivă asociată producției unui bun, curba venitului marginal social se

situează deasupra curbei venitului marginal privat, astfel încât veniturile sociale depășesc veniturile private. Vom identifica, astfel, fenomenul de externalitate pozitivă prin compararea efectelor totale (sociale) cu efectele private." În acest cadru se înscrie și analiza externalităților pozitive ale educației și, din celălalt unghi de vedere, analiza externalităților negative ale lipsei de educație. C. Marinescu face, în acest sens, numeroase trimiteri la externalitățile educației, subliniind că lipsa de educație „face casă bună cu sărăcia", „determină și, uneori, chiar încurajează criminalitatea, abuzurile, ignorarea acțiunilor ecologice", are efecte negative în planul stării de sănătate (în special sub aspectul prevenției și al medicinii sociale) și că, în general, „individul needucat, care prin acțiunile sale nesocotește datoria civică și sistemul de valori comunitare (societale), generează efecte negative pentru a căror înlăturare vor plăti toți membrii comunității (societății)" [108, pag. 35]. În concluzie, „societatea va putea să decidă, mai degrabă, *plata educației celor needucați, decît suportarea costurilor needucației acestora.*"

Problema care se pune este că externalitățile educației (cu referire, în principal, la educația formală) nu sunt omogene pe diferitele niveluri ale sistemului de învățământ, în special în sensul că, pe nivelurile superioare de școlarizare, veniturile private generate de capitalul educațional pot să depășească veniturile sociale sau, în alți termeni, externalitățile pozitive ale educației să fie mai mici decît costurile ei, iar bunurile educaționale să fie mai puțin bunuri publice și mai mult bunuri private. Care este însă „punctul de inflexiune" la care curba externalităților coboară sub cea a avantajelor private? În modelul propus, C. Marinescu introduce două concepte de referință: conceptul de *nivel minim (natural) de educație* și conceptul de *lanț educațional*.

Nivelul minim (natural) de educație este dat de „măsura în care educația unui individ răspunde cerințelor educației în sens general", iar „individul aflat la nivelul minim de educație este *cel ale cărui acțiuni nu înseamnă costuri pentru colectivitate (societate) și a cărui educație generează un minim de efecte externe pozitive* (în domeniul sănătății, criminalității, în alegerea și respectarea valorilor, încurajarea cooperării în organizații și crearea solidarității umane la nivelul social, promovarea acțiunii ecologice, formarea atitudinilor interculturale etc.)". Atributul de *natural* al acestui nivel de educație, „încearcă să sugereze faptul că *evoluția socială normală va împinge exigențele fiecărei colectivități (societăți) către generalizarea unui asemenea nivel de educație*" [108, pag. 38].

Lanțul educațional este o construcție bazată pe abordarea procesului educațional „ca un sistem deschis și interconectat, în care fiecare element exercită influențe de diferite intensități asupra celorlalte", iar elementele (verigile) lanțului desemnează etapele procesului educațional. Lanțul educațional propus de C. Marinescu cuprinde cinci verigi: 1. *educația preșcolară*. 2. *educația școlară de bază* (primii 9-10 ani de școală). 3. *educația generală* (ultimii 2-3 ani de școală) și *învățământul profesional*. 4. *educația superioară* (universitară). 5. *educația permanentă*. Fiecare verigă a lanțului este definită pe baza funcțiilor sale și a rezultatelor specifice ale procesului educațional de la nivelul respectiv. „Prezentarea lanțului educațional – subliniază autorul – ierarhizat corespunzător principalelor trepte ale sistemului educațional, ne permite să analizăm dintr-o altă perspectivă tipul produsului educațional compatibil cu prezența

fenomenului externalităților pozitive.(...) Spre exemplu, corespunzător celei de-a doua verigi, desemnate de educația de bază, funcțiile produsului educațional au natura educației generale, definitorii pentru *nivelul minim (natural) de educație*. Așadar, putem considera că produsul educației de bază se găsește în situația de a genera venituri externe." Prin urmare, *externalitățile pozitive ale educației de bază sunt evidente*, iar „dimensiunea însemnată a veniturilor externe localizate la nivelul educației de bază este justificată de faptul că dezvoltarea și generalizarea educației de bază (în mărime relativă, cumparativ cu verigile superioare ale lanțului educațional) determină obținerea unui câștig maxim pentru societate ca întreg și pentru fiecare individ în parte" [108, pag. 49-50].

Lucrurile se schimbă în cazul celei de-a patra verigi a lanțului educațional: *educația superioară* (universitară). În acest caz, datorită specializării și competențelor de înalt nivel pe care le conține, capitalul uman educațional (universitar) va genera, în condiții normale, pentru posesorul lui un spor al veniturilor personale (private), fără ca neapărat să crească și veniturile sociale (externe) generate de posesorul de capital universitar. Și într-adevăr, câtă vreme efectele benefice ale capitalului uman universitar se traduc în creșterea veniturilor pentru posesorii lui, nu mai poate fi vorba beneficii externe necompensate ce ar fi generate de posesorii respectivi. Cum trebuie privite, în acest caz, externalitățile educației superioare ? Sub acest aspect, C. Marinescu se referă la două poziții prezente în literatura de specialitate.

1. Prima consideră că efectele benefice externe rezultă din *capacitatea indivizilor posesori de capital universitar de a ridica productivitatea celor cu care lucrează* și, pe această cale, productivitatea socială. Dar, după cum sesizează autorul, *„externalitatea nu este definită prin natura efectului asupra celorlalți agenți, ci prin neacoperirea costului benefic exterior sau prin imposibilitatea prețurilor de a recepta aceste efecte benefice exterioare*. Un absolvent de învățământ superior care conduce prin aportul său la creșterea productivității nu generează efecte externe proprii educației sale superioare, cât timp el este plătit în cadrul unei organizări de piață pe baza productivității sale marginale" [108, pag. 51].

2. Cealaltă poziție invocă efectele externe pozitive pe care le poate genera *proximitatea unei persoane cu studii superioare* (pentru colegii de muncă, pentru vecini, prieteni etc.), efecte care nu sunt receptate în prețuri. Dar, după cum remarcă C. Marinescu, „este foarte probabil ca eventualele efecte benefice generate de proximitatea față de un individ cu studii superioare să fie compensate de beneficiar nu în forme monetare, ci printr-un comportament care îl avantajează pe deținătorul educației superioare: amabilitate, respect, prestigiu etc. Admițând totuși că efectele menționate iau forma externalităților, amplitudinea acestora este în mod evident inferioară externalităților generate de educația de bază, generală" [108, pag. 51].

Cu privire la aceste dezbateri, considerăm că nu se pune problema de a nega sau de a minimaliza efectele sociale pozitive ale educației superioare. Acestea pot fi sesizate nu numai la nivelul productivității muncii, dar și în planul nivelului de cultură, de inteligență, de cunoaștere al comunității sociale, în planul climatului psiho-social al organizațiilor și instituțiilor sociale. În fapt, problema care se pune este aceea a relației dintre *caracterul public/privat al serviciilor educaționale* și *caracterul public/privat al*

capitalului uman universitar. În condițiile în care costul serviciilor educaționale este suportat de beneficiarii direcți sau indirecți ai acestora (studenți, familii, agenți economici privați, organizații nonguvernamentale), externalitățile educației superioare sunt evidente. Persoanele care își suportă costurile de școlarizare sunt generatoare de efecte externe pozitive care nu sunt compensate nici monetar (absolvenții învățământului „cu taxă" nu obțin, prin aceasta, venituri mai mari decât ale absolvenților învățământului „gratuit"), nici pe căi indirecte (societatea nu valorizează în mod special pe cei care și-au suportat costurile de școlarizare).

În cazul serviciilor educaționale publice sau, mai exact, *finanțate de la bugetul de stat* (adică din *bani publici*), situația se schimbă în mod radical. În acest caz, veniturile private generate de capitalul uman universitar sunt, în mod evident, comparativ mai mari decât veniturile sociale. Și aceasta întrucât, pe de o parte, veniturile private ale posesorilor de capital educațional sunt venituri „pure" (ele nu au implicat cheltuieli de investiții din partea celor care au dobândit capitalul educațional și nu impun acestora obligații speciale), iar pe de altă parte, veniturile sociale (publice) sunt venituri obținute cu cheltuieli sau, mai exact, sunt venituri care se dimensionează numai după și în măsura în care au fost acoperite cheltuielile. Nu este deci exclus ca veniturile sociale ale serviciilor educaționale finanțate de stat să fie nule sau chiar să se înregistreze pierderi, de pildă în cazul absolvenților care părăsesc țara sau al studenților subvenționați care nu își finalizează studiile. În aceste situații se poate vorbi chiar despre o *externalitate negativă a educației*, în sensul că societatea – reprezentată prin stat – nu este compensată nici pentru efectele pozitive pe care le produce, nici pentru efectele negative pe care le suportă. În acest context, nu este deloc exagerată afirmația că posesorul de capital uman universitar, care a dobândit acest capital prin studii finanțate din surse publice și părăsește țara este purtătorul direct al unei „scurgeri de capital", țara în care imigrează beneficiind de capitalul său educațional la un preț mai mic decât cel normal, iar țara din care emigrează fiind obligată să re-producă acest capital la un preț mai mare decât cel normal – situație ce poate fi considerată ca ilustrativă pentru fenomenul de externalitate negativă a educației și în special a educației superioare, în condițiile în care educația este finanțată din fonduri publice.

În continuarea analizei privind caracterul public/privat al bunurilor educaționale, C. Marinescu apelează la două caracteristici distinctive în funcție de care poate fi determinată natura unui bun: nonrivalitatea și nonexclusivitatea. Aceste două caracteristici se referă la condițiile în care are loc consumul bunurilor. Astfel, „*nonrivalitatea* constă în aceea că suplimentarea beneficiarilor acestor bunuri nu diminuează utilitățile beneficiarilor inițiali. Altfel spus, pentru orice consumator adițional, costul consumului de astfel de bunuri este nul." Cealaltă caracteristică, *nonexclusivitatea*, „exprimă imposibilitatea de a exclude de la consum un consumator potențial, din momentul în care bunul a fost produs. Exemplul tipic al manifestării acestei proprietăți este cazul iluminatului public" [108, pag. 31]. Bunurile care întrunesc integral ambele caracteristici sunt *bunuri publice pure*, iar cele care nu le întrunesc deloc sunt *bunuri private pure*. Dar, după cum remarcă C. Marinescu, „puține sunt bunurile care îndeplinesc simultan asemenea condiții"; așa încât în plan real cele mai multe bunuri sunt *mixte*, unele fiind bunuri *preponderent publice* sau cvasipublice, altele fiind *preponderent pri-*

vate sau cvasiprivate. O categorie specială a bunurilor publice o constituie aşa-numitele *bunuri de merit.* Acestea sunt bunuri cu externalităţi foarte importante, uneori vitale pentru societate, dar faţă de care consumatorii individuali nu şi exprimă preferinţele de a le consuma la nivelul acestor externalităţi. În consecinţă, societatea facilitează sau chiar impune procurarea şi consumarea lor în cantităţi comparabile cu importanţa externalităţilor acestor bunuri (de exemplu, vaccinarea obligatorie, centurile de siguranţă auto, serviciile publice de radio-televiziune etc.). Analizând bunurile educaţionale din punctul de vedere al acestor caracteristici, se pot face următoarele remarci:

1. *Caracteristica de nonrivalitate* este întrunită integral de *capitalul uman educaţional*, întrucât „capitalul educaţional înseamnă cunoaştere, informaţie, anumite abilităţi şi valori la care individul se raportează şi le împărtăşeşte. Acestea sunt nonrivale în consum, în sensul că deţinerea lor de către un individ nu înseamnă descreşterea disponibilităţii acestora pentru alţii." În privinţa *serviciilor educaţionale*, pot exista două situaţii:

a) când cantitatea de servicii educaţionale depăşeşte cererea, acestea fiind deci consumate sub limitele lor, serviciile educaţionale sunt nonrivale, deoarece „fiecare nou utilizator (admis) poate consuma serviciile fără a diminua beneficiile altora" (de exemplu, dacă un liceu nu îşi realizează cifrele de şcolarizare, serviciile sale educaţionale sunt nonrivale pentru toţi candidaţii până la limita numărului de locuri planificat, costul marginal al „elevului adiţional" fiind, în această limită, zero);

b) când cantitatea de servicii educaţionale este limitată, consumul fiecărui individ reduce disponibilitatea serviciilor pentru ceilalţi, iar costul marginal al „elevului adiţional" nu mai este nul. În consecinţă, în toate cazurile în care serviciile educaţionale sunt limitate – indiferent dacă sunt sau nu exclusive – ele nu mai sunt servicii publice pure.

În concluzie, subliniază C. Marinescu, „putem considera că produsul educaţional corespunzător fiecărei verigi a lanţului educaţional prezintă în aceeaşi măsură caracteristica de nonrivalitate, limitată însă de inexistenţa costului marginal zero pentru individul adiţional, ca în cazul bunurilor publice pure" [108, pag. 52]. Trebuie totuşi să observăm că, în condiţii normale, serviciile educaţionale corespunzătoare învăţământului general-obligatoriu întrunesc integral caracteristica de nonrivalitate, apropiindu-se foarte mult de cerinţele serviciilor publice pure, deosebindu-se prin aceasta de celelalte verigi ale lanţului educaţional.

2. *Caracteristica de nonexclusivitate* marchează şi mai evident diferenţa – pe axa public/privat – dintre verigile lanţului educaţional. Astfel, dacă avem în vedere că ciclul educaţiei de bază este instituţionalizat ca învăţământ obligatoriu, atunci serviciile educaţionale ale acestui nivel sunt nu numai *nonexclusive*, dar au şi caracterul unor *bunuri de merit*. „Învăţământul la un asemenea nivel – subliniază C. Marinescu – devine în mare măsură un bun public, pentru că indivizii unei societăţi sunt la fel de interesaţi în pregătirea tuturor membrilor şi acceptă să participe la acoperirea în comun

a tuturor costurilor" [108, pag. 52]. Spre deosebire de educația de bază, învățământul superior nu mai întrunește condiția de nonexclusivitate, deoarece, după cum remarcă C. Marinescu, „proprietarii *serviciilor educaționale* produse în domeniul învățământului superior (universitățile) și proprietarii *capitalului uman universitar* (absolvenții) pot exclude cu ușurință pe cei pe care ei nu îi consideră beneficiari, în principiu pe cei care refuză să acopere prețul serviciilor pe care ei le oferă. (...) În consecință, analiza caracteristicii de nonexclusivitate la nivelul celei de-a patra verigi a lanțului educațional relevă faptul că produsul universitar nu are caracter de bun public, putând fi considerat mai degrabă un bun (quasi)privat" [108, pag. 52-53].

3.2.4. Agenții pieței educației

Știința economică cuprinde o varietate de definiții ale pieței, fiecare evidențiind anumite elemente sau/și anumite procese ce alcătuiesc fenomenul complex al pieței. Dintre acestea, vom reține, pentru prezenta analiză, o definiție clasică potrivit căreia „piața este locul de întâlnire a *agenților economici* care se împart în două mari categorii: *cumpărători* și *vânzători*", cu precizarea că pe aceeași piață și în cadrul aceleiași acțiuni (act de vânzare-cumpărare) un agent poate avea o singură calitate, fie de vânzător, fie de cumpărător [163, pag. 56]. Pe piața bunurilor și serviciilor *economice* și, îndeosebi, pe piața bunurilor și serviciilor *private*, cei doi agenți și cele două poziții ocupate de ei pot fi identificate cu ușurință: cumpărătorul este *cel care plătește prețul* bunurilor sau serviciilor, indiferent de destinația ulterioară a acestora, iar vânzătorul este cel care *obține prețul* bunurilor și serviciilor, indiferent dacă el este (și) producător, ori numai intermediar.

Pe piața bunurilor și serviciilor educaționale și, îndeosebi, când acestea au un caracter *public* (nonprivat) lucrurile se complică: bunurile și serviciile educaționale nu sunt întotdeauna cumpărate (uneori sunt obținute în mod gratuit), agentul care cumpără nu este întotdeauna și consumatorul bunului, dar el trebuie să fie, într-un fel sau altul, beneficiarul bunului cumpărat etc. Prin urmare, se ridică cel puțin două întrebări: se poate vorbi de cumpărare, în sensul strict al termenului, în cazul bunurilor și serviciilor educaționale? Dacă da, cine sunt agenții care intră pe piață în calitate de cumpărători?

Probleme similare se ridică și pentru definirea calității de *vânzător*. În cazul învățământului cu taxă, calitatea de vânzător este evidentă: instituția care școlarizează cu taxă vinde serviciile sale unor cumpărători, de asemenea ușor de identificat, contra unui preț (taxa de studii). În cazul învățământului gratuit, calitatea de vânzător nu mai este evidentă. În acest caz, instituțiile de învățământ apar cel mult ca ofertanți sau ca furnizori de servicii educaționale și nu ca vânzători în sensul strict al termenului.

Desigur, faptul că învățământul este gratuit nu înseamnă că el nu costă și că nimeni nu vinde și nimeni nu plătește. Dacă avem în vedere că statul (la nivel central sau/și prin administrațiile locale) este cel care asigură gratuitatea învățământului (prin finanțare directă sau prin subvenții), atunci el ar putea fi considerat un gen de *agent intermediar*, cumpărător-vânzător, care mai întâi cumpără (plătește) serviciile educaționale pe care apoi le re-vinde, le distribuie gratuit cetățenilor săi. Dacă însă avem în vedere sursa principală a veniturilor pe care statul le folosește pentru a finanța

învățământul (taxele și impozitele percepute de la cetățeni), atunci cumpărător trebuie considerat cetățeanul plătitor de taxe și impozite, chiar dacă el nu decide direct asupra prețului și calității bunului cumpărat și nici asupra modului în care acest bun este folosit.

3.2.4.1. Beneficiari, clienți, cumpărători

Atunci când se încearcă o abordare a educației prin prisma economiei de piață, primul obstacol depășit este de factură terminologică. Preluarea unor termeni cum sunt cei de client, cumpărător, vânzător, consumator ș.a. este considerată nepotrivită sau chiar degradantă pentru caracterul nobil al educației, pentru genul de valori și de relații interumane care se instituie în sfera educației. Desigur, nu este pusă în discuție *denotația* economică a acestor termeni (din punct de vedere economic ei nu conțin nimic peiorativ), ci mai degrabă *conotația* lor subiectivă și contextuală ce rezultă din asocierea termenilor respectivi cu o viziune mercantilă, comercială asupra educației. De aceea, prima precizare ce trebuie făcută este că asimilarea acestor termeni în limbajul pedagogic implică denotația lor economică, impersonală și neutră, și nu conotațiile subiective, cu sens axiologic.

Dificultățile nu sunt însă doar de natură terminologică, ci și de natură ontică, existențială, căci, într-adevăr, realitatea educației nu este accesibilă integral paradigmei economice de analiză. Dacă ne referim la ipostaza de *cumpărător*, din cadrul relației de vânzare-cumpărare, dificultatea este dată de diversitatea deosebit de mare a agenților care pot să apară la un moment dat și într-un context dat în această ipostază (elevi, studenți, părinți, agenți economici, instituții etc.).

O altă dificultate este generată de faptul că această ipostază poate fi ocupată integral, în toate rolurile ei (client, cumpărător, beneficiar), dar și parțial (de pildă, doar beneficiar, nu și cumpărător sau client). De exemplu, pentru studentul care achită, din resurse proprii, taxa de studii, calitatea de *cumpărător* este evidentă: pentru el, taxa este prețul la care cumpără serviciile educaționale pe care le dorește. Pentru copilul din clasa I, calitatea de cumpărător este însă total nepotrivită: în primul rând pentru că el nu poate fi un cumpărător direct, ci doar un beneficiar pentru care plătesc alții (părinții, tutorii, statul etc.); în al doilea rând pentru că, de regulă, studiile general-obligatorii sunt gratuite, neavând un preț cu care „să circule" pe piață (exceptând învățământul particular „cu taxă"). Dintre termenii propuși în titlul acestui paragraf (beneficiari, clienți, cumpărători), cel mai cuprinzător este termenul de *beneficiar*, întrucât dobândirea calității de beneficiar nu este condiționată obligatoriu de parcurgerea rolurilor de client sau/și de cumpărător. Ar urma, în ordinea gradului de cuprindere, termenii de *client* și de *cumpărător*.

1. Fiind cea mai concretă și mai specifică, ipostaza de ***cumpărător*** este identificabilă cu suficientă certitudine: este cumpărător *cel care plătește prețul bunurilor educaționale achiziționate*, indiferent dacă este sau nu beneficiarul direct al acestor bunuri și indiferent de utilizarea ulterioară pe care le-o atribuie. Unele dificultăți apar în analiza calității de cumpărător pe cele două componente ale bunurilor educaționale. În

cazul *serviciilor educaționale*, lucrurile sunt simple: cumpărătorul este cel care suportă prețul (costul) acestor servicii. Deși, de regulă, calitatea de beneficiar direct sau indirect este prezentă, ea nu este obligatorie (de exemplu, sponsorul care plătește servicii educaționale poate să nu fie deloc interesat să beneficieze de capitalul educațional rezultat din serviciile plătite).

În cazul *capitalului educațional*, cumpărătorul ar trebui să fie, ca regulă, angajatorul sau cel care folosește, într-un fel sau altul, acest capital. Numai că, în acest caz, relația de cumpărare nu se mai stabilește cu agentul care a produs serviciile educaționale (instituția de învățământ), ci cu posesorul capitalului educațional (absolventul) și nu este exclus ca angajatorul (cumpărător) să obțină produsul educațional la un preț mai mic decât cel normal, beneficiind de externalitățile pozitive ale educației, fără a contribui la finanțarea acesteia. Se înțelege că problema nu se pune în cazul posesorului de capital educațional care a dobândit acest capital plătindu-și servicile educaționale. Problema se pune însă atunci când capitalul educațional a fost dobândit fără o contraprestație corespunzătoare și, în general, în toate situațiile în care există o disociere între cel care plătește serviciile educaționale, cel care dobândește capital educațional prin aceste servicii și cel care cumpără capital educațional. O soluție la această problemă ar fi ca bunurile educaționale să nu mai fie vândute și cumpărate „pe părți", ci integral (servicii + capital), ceea ce ar însemna ca plătitorul serviciilor educaționale să fie și beneficiarul capitalului educațional rezultat, sau ca beneficiarul capitalului educațional să fie și plătitorul serviciilor educaționale.

Desigur însă că, pentru instituția de învățământ și, în general, pentru ofertantul (producătorul) de servicii educaționale, problema nu este atât de complicată. În fond, cumpărătorul este cel care plătește direct serviciile educaționale, iar comportamentul instituției de învățământ trebuie să fie adaptat exigențelor acestuia, potrivit unor raporturi calitate/preț, cerere/ofertă existente, în esența lor, pe orice tip de piață.

2. Ipostaza de ***client*** este mai cuprinzătoare decât aceea de cumpărător, în primul rând pentru faptul că din categoria clienților fac parte nu numai cumpărătorii actuali, ci și *cumpărătorii potențiali*. Calitatea de client nu se raportează la un producător anume, ci la un *produs anume*, singurul comportament viabil al poducătorului (ofertantului) fiind de a-și atrage cât mai mulți clienți dintre cei potențiali și de a-i transforma în cumpărători actuali. Pe piața serviciilor educaționale întâlnim o situație analoagă. Categoria clienților este mai cuprinzătoare și pentru faptul că este mai diversă. Clientul poate să fie doar beneficiarul produsului educațional, nu și cumpărătorul acestuia. Din această perspectivă, C. Marinescu propune o clasificare a clienților produsului educațional în trei categorii:

a) *clienții primari*, sunt cei care învață, „ei sunt principalii beneficiari ai produsului educațional și devin, în același timp, cele mai importante componente ale acestuia, capitalul uman educațional";

b) *clienții secundari* „sunt reprezentați de părinți, administrații locale și centrale, diferiți sponsori", fiind o categorie de clienți care „are un rol direct în finanțarea produsului educațional";

c) *clienții terțiari*, care „includ viitorii utilizatori (beneficiari) ai forței de muncă reprezentate de absolvenți", ei nu sunt direct implicați în desfășurarea procesului de învățământ, așa încât „nu se constituie totuși în clienți propriu-ziși. Calitatea de clienți terțiari este dobândită indirect, prin raportare la proprietarii capitalului uman educațional (absolvenții), cu care vin în contact prin intermediul pieței muncii" [108, pag. 113].

În legătură cu această clasificare, trebuie să observăm că a treia categorie este mai curând o categorie de beneficiari, decât una de clienți, întrucât, de regulă, ea nu se adresează direct instituției de învățământ, nu apare ca un client al ei și nici nu contribuie direct la acoperirea costurilor pentru serviciile educaționale. Această categorie ar putea fi plasată în rândul clienților secundari atunci când finanțează (prin burse sau alte forme) studiile celor al căror capital educațional îl vor folosi.

3. După cum am arătat, ipostaza de ***beneficiar*** este cea mai cuprinzătoare, întrucât ea îi cuprinde pe toți cei care beneficiază de bunurile educaționale, în ambele componente (servicii educaționale și capital educațional), indiferent dacă sunt cumpărători sau/și clienți. În mod evident, categoria beneficiarilor educației este foarte diversă, ea poate include persoane fizice, instituții, administrații, agenți economici, fundații etc., precum și comunitatea socială în ansamblul ei. În această diversitate, pote fi introdusă totuși o anumită delimitare între beneficiarii *direcți* și cei *indirecți* ai bunurilor educaționale, delimitare ce se poate face în funcție de relația lor cu producerea și consumul produsului educațional sau/și în funcție de interesul manifest (atestat prin participarea directă la susținerea financiară și materială a procesului educațional) față de cantitatea și calitatea produselor educaționale.

a) *Beneficiarii direcți* sunt, în primul rând, cei care „consumă" nemijlocit serviciile educaționale și care dobândesc capitalul uman educațional: *elevii* și *studenții*, *familiile* acestora (în măsura în care familia este interesată de integrarea socio-profesională a membrilor ei). De asemenea, poate fi un beneficiar direct *comunitatea socială*, în măsura în care manifestă un interes specific privind educația membrilor ei, dar și dispusă (capabilă) să susțină financiar, material și uman serviciile educaționale. Pot fi beneficiari direcți și *agenții economici*, *instituțiile*, *organizațiile* care susțin financiar serviciile educaționale și utilizează capitalul uman educațional generat de acestea.

b) *Beneficiarii indirecți* sunt mai dificil de identificat și de localizat, datorită efectelor foarte diverse și greu de evaluat pe care educația le are asupra indivizilor, asupra organizațiilor sociale și asupra societății în ansamblul ei. La modul general, pot fi considerați beneficiari indirecți toți cei care beneficiază de externalitățile pozitive ale educației, fără a contribui direct la realizarea acesteia. De pildă, comunitatea socială poate fi considerată drept un beneficiar indirect al capitalul uman educațional dobândit de acei membri ai ei care și-au finanțat serviciile educaționale din fonduri private (și nu din fonduri publice). Beneficiari indirecți pot să apară și în contextul relațiilor de proximitate (de vecinătate), în măsura în care viețuirea în preajma unor persoane bine educate este un beneficiu ce nu rezultă dintr-un efort direct și personal. O categorie

importantă a beneficiarilor indirecți o constituie cei care beneficiază de o componentă a produsului educațional (capitalul educațional), fără a participa în vreun fel la cealaltă componentă (serviciile educaționale). De exemplu, pot fi considerați beneficiari indirecți ai serviciilor educaționale angajatorii care folosesc capitalul uman educațional fără a participa la serviciile educaționale, nici drept consumatori direcți, nici drept cumpărători sau clienți ai acestor servicii. În acest caz, beneficiarii pot fi considerați ca indirecți și pentru faptul că accesul la produsul educațional este mijlocit, este intermediat de posesorul de capital uman educațional, iar acesta din urmă dispune de o anumită libertate în a-și alege angajatorul și în a impune unele dintre condițiile angajării.

3.2.4.2. Producători, ofertanți, vânzători

Particularitățile pieței educației impun nu numai mai multe ipostaze ale rolului de cumpărător, după cum am arătat în paragrafele anterioare, dar și mai multe ipostaze ale rolului de vânzător. Piața educației nu poate fi circumscrisă în termenii unei relații stricte de vânzare-cumpărare, cel puțin pentru faptul că nici costurile și nici veniturile educației nu îmbracă întotdeauna o formă bănească, iar deseori nici nu se poate determina în mod riguros un echivalent monetar al serviciilor educaționale sau al capitalului educațional. În consecință, prețul, deși prezent în multe „tranzacții", nu este singurul mijlocitor al relației dintre cerere și ofertă și, sub un alt aspect, prețul nu este singura formă prin care bunurile educaționale „circulă" de la cei care le produc la cei care beneficiază de ele. De aceea, calitatea de purtător al ofertei nu corespunde întotdeauna strict calității de vânzător, deseori fiind mai adecvată desemnarea ei prin termenii de ofertant sau/și de producător.

1. În mod evident, calitatea de ***vânzător*** este, prin concretitudinea ei, ușor de identificat. Este vânzător orice *agent* – persoană fizică (profesor), instituție de educație formală (școală, universitate) sau nonformală (cluburi, case de cultură etc.), fundații sau asociații – care *vinde* servicii educaționale la un *preț*, care îmbracă de regulă forma *taxei de studii*, unor *cumpărători* dispuși să plătească prețul serviciilor respective. Astfel de raporturi de vânzare-cumpărare există pe un segment important al pieței serviciilor educaționale, care funcționează în bună măsură în mod similar cu piața bunurilor și serviciilor economice. Tipic pentru raportul de vânzare-cumpărare de servicii educaționale este fenomenul meditațiilor în particular. În acest caz și prețul se formează, în bună măsură, în condiții de piață, instituindu-se și o unitate convențională de măsură a cantității serviciilor educaționale – *ora de curs*.

În cazul instituțiilor de învățământ care școlarizează cu taxă, se poate vorbi în continuare de un raport de vânzare-cumpărare, dar rămâne de văzut în ce măsură taxa de studii poate fi asimilată unui preț, în sensul economic al termenului. Este posibil ca această taxă să aibă mai curând statutul unui cost al serviciilor educaționale pe care îl suportă beneficiarii acestora, în sensul unei co-participări la susținerea serviciilor educaționale, în contextul unor raporturi de parteneriat, reglementate printr-un contract care precizează drepturile și obligațiile părților. În acest caz, calitatea de vânzător și,

respectiv, de cumpărător nu mai sunt atât de evidente, iar raporturile dintre instituția care oferă serviciile și beneficiarul care i se adresează nu mai corespund strict unor raporturi de vânzare-cumpărare.

Comentariu. În acest context, se poate ridica problema în ce măsură prețul (taxa de studii) se formează pe „principiile economiei de piață", adică într-un mod care, pe de o parte să reflecte costurile aferente serviciilor educaționale, iar pe de altă parte să reflecte raportul existent la un moment dat între cerere și ofertă. În termeni economici, această problemă poate fi formulată astfel: Funcționează pe piața serviciilor educaționale un *preț de echilibru*, adică acel preț la care cantitatea serviciilor vândute este maximă sau, altfel spus, la care cererea și oferta se echilibrează la nivelul celui mare mare volum de servicii vândute și cumpărate pe piață ? Dacă mecanismul prețului de echilibru ar funcționa, atunci ar trebui ca la o creștere a prețului (a taxelor) să se înregistreze, pe de o parte o tendință de creștere a ofertei, iar pe de altă parte o tendință de reducere a cererii. Invers, o reducere a prețului (a taxelor) ar trebui să inducă o tendință de reducere a ofertei și de creștere a cererii, iar agregarea acestor mecanisme ar trebui să conducă la o tendință permanentă a taxelor de a se apropia de nivelul unui preț de echilibru.

În realitate, lucrurile sunt ceva mai complicate și nu se desfășoară strict în concordanță cu aceste mecanisme. O universitate, de pildă, poate să practice taxe de nivel înalt sau să le mărească de la un an la altul fără ca cererea de studii (numărul de candidați) ce i se adresează să se diminueze. Invers, o altă universitate poate să practice taxe mici sau să le reducă fără ca cererea de studii ce i se adresează să crească. În ambele cazuri, cantitatea maximă de servicii vândute (și cumpărate) nu mai corespunde unui preț de echilibru, ci mai multor prețuri care se stabilesc în contextul specific al relației dintre instituția de învățământ și segmentul de cerere care i se adresează. În acest context, intervin factori care fac ca prețul să nu mai fie dictat nemijlocit de piață. De pildă, o taxă de nivel ridicat poate să fie receptată ca un semnal de calitate a serviciilor oferite și să conducă, paradoxal, la o creștere a cererii, în timp ce o taxă mică poate să fie receptată ca un semnal al calității slabe a serviciilor și să conducă la o reducere a cererii.

Mecanismul prețului de echilibru nu funcționează integral pe piața educației și datorită faptului că, pe această piață, dinamica prețurilor nu este ghidată și nu se produce neapărat în direcția creșterii cantității de servicii vândute sau, cu alte cuvinte, prețul real nu se stabilește întotdeauna la nivelul la care cererea și oferta se egalizează la nivelul celei mai mari cantități de servicii vândute și cumpărate pe piață. Și aceasta întrucât atât oferta cât și cererea pot fi limitate prin intervenția, intenționată sau spontană, a unor factori care nu țin direct de piață. De exemplu, o universitate poate să mențină taxe de studii ridicate dacă numărul de studenți de care are nevoie este mai mic decît numărul de candidați ce i se adresează. Mai mult, ea poate practica o strategie de selecție calitativă a candidaților, chiar în condițiile unor taxe mari, nefiind interesată de un preț de echilibru la care cantitatea de servicii vândute să fie maximă. Invers, într-un alt

context, o altă universitate poate fi interesată de creșterea numărului de studenți, practicând o strategie de taxe reduse, fără ca reducerea taxelor să-i sporească totuși numărul de candidați, datorită unor factori care limitează nivelul absolut al cererii de studii, dincolo de care nici gratuitatea nu mai aduce o creștere a numărului de candidați.

2. Datorită particularităților pieței educației, termenul de ***ofertant*** pare să redea mai corect statutul instituției de învățământ în raport cu beneficiarii ei, în primul rând datorită faptului că această calitate nu implică neapărat prețul și nu implică deci un act strict de vânzare, fără a le exclude totuși. În mod evident, sfera ofertanților este mult mai cuprinzătoare decât a vânzătorilor de servicii educaționale. Ea include instituțiile de învățământ care oferă servicii educaționale subvenționate de stat (gratuite), indiferent de nivel și profil, precum și orice altă formă de finanțare care nu impune suportarea costurilor directe de către beneficiari.

Totodată, termenul de ofertant pare mai adecvat pentru a desemna caracterul special al relației dintre cel care oferă și cel care beneficiază de serviciile educaționale, relație care presupune cointeresarea și cooperarea directă a beneficiarului în însăși „producerea" serviciilor educaționale. Oricât de multe asemănări ar exista cu alte tipuri de servicii, serviciile educaționale nu pot fi pur și simplu vândute ca servicii produse de cineva pentru altcineva, ele sunt servicii în care beneficiarul este, în fapt, un co-participant care influențează nemijlocit cantitatea și calitatea serviciilor de care el însuși beneficiază.

3. Folosirea termenului de ***producător*** de servicii educaționale vizează clarificarea a două aspecte. În primul rând, acest termen accentuează caracterul de *produs* al bunurilor educaționale și, în particular, al serviciilor educaționale, în sensul că realizarea acestora presupune pe de o parte, *eforturi și costuri* (bunurile educaționale nefiind „bunuri libere"), iar pe de altă parte presupune un minimum (optimum) de *specializare*, de *profesionalizare* din partea celor care le prestează.

În al doilea rând, termenul de producător desemnează pe cei care prestează efectiv serviciile educaționale, spre a-i distinge, atunci când este cazul, de cei care oferă sau vând aceste servicii. Și într-adevăr, există numeroase situații în care cel care oferă serviciile educaționale nu este și producătorul lor nemijlocit. De pildă, o agenție de ocupare a forței de muncă poate să ofere celor interesați servicii de reconversie profesională pe care nu le prestează direct agenția respectivă, ci le contractează cu o instituție de formare specializată. Într-o anumită măsură, această disociere există și în cazul învățământului general obligatoriu și al altor forme de învățământ finanțate și organizate de stat, în sensul că școlile sunt *producătoare* de servicii educaționale, dar *nu întrunesc integral și atributul de ofertanți* (și cu atât mai puțin de vânzători) ai acestor servicii. Avem în vedere faptul că principalele dimensiuni și caracteristici ale ofertei (condițiile de acces la studii, curriculum-ul, structura și organizarea pe niveluri și profiluri a serviciilor educaționale etc.) nu sunt stabilite de școală, ci de stat, prin organismele sale specializate (minister, inspectorate). Acest aspect trebuie reținut întrucât „comportamentul de piață", ca și pârghiile de adaptare la mecanismele de concurență

sunt puternic influențate de acest statut al școlilor, îndeosebi al școlilor din învățământul general-obligatoriu.

Ipostazele de vânzător, ofertant sau producător, cu particularitățile prezentate mai sus, s-au raportat la una dintre componentele produsului educațional și anume la serviciile educaționale. Ce se întâmplă însă cu cealaltă componentă: *capitalul uman educațional?* Dacă ne referim la relația dintre ofertant și beneficiar, atunci nici unul dintre cei doi agenți nu este (nu poate fi) *singur* un producător de capital educațional. În mod evident, capitalul educațional este rezultatul unei co-producții, calitatea produsului depinzând simultan de calitatea serviciilor educaționale și de caracteristicile beneficiarului acestor servicii (elevul, studentul) sub aspectul capacităților psihice și fizice, al motivațiilor și disponibilităților de învățare, al altor factori obiectivi sau/și subiectivi care influențează procesul de învățare și, mai ales, relația dintre procesul de predare și cel de învățare. Există și situații în care instituția care prestează servicii educaționale impune anumite criterii de selecție a beneficiarilor, (a elevilor sau studenților), ceea ce poate asigura o relație mai directă între cantitatea și calitatea predării și cantitatea și calitatea învățării, dar și în aceste situații contribuția beneficiarului rămâne importantă.

Pe scurt, termenul de producător este impropriu în cazul capitalului educațional. Ceilalți doi termeni (*ofertant*, *vânzător*) pot fi folosiți, dar cu nuanțările impuse de context. De pildă, absolventul care și-a susținut din surse proprii studiile, fiind proprietar direct al capitalului educațional dobândit, poate fi considerat ca ofertant sau chiar ca vânzător al acestui capital pe piața muncii. De asemenea, o firmă care finanțează pe bază de contract studiile unor elevi sau studenți sau care este specializată în derularea unor programe de formare poate fi considerată ca ofertantă de capital educațional, în măsura în care poate impune anumite condiții absolvenților care au beneficiat de finanțarea studiilor și angajatorilor care beneficiază de serviciile acestor absolvenți. În același sens, nu ar fi deloc imoral (ci dimpotrivă) ca și capitalul uman educațional dobândit prin studii finanțate de la bugetul de stat, cu referire expresă la studiile universitare, să aibă un regim similar, adică să confere finanțatorului (statul și, de fapt, comunitatea socială a contribuabililor), dreptul de a condiționa, măcar la nivelul externalităților pozitive ale educației, folosirea, de către beneficiarii studiilor „gratuite“, a capitalului educațional dobândit prin aceste studii. Aceasta ar însemna ca, prin contractul de studii, să se precizeze nu numai drepturile și obligațiile studentului (elevului) în timpul studiilor, dar și *după absolvire*, la nivelul la care să existe un minimum de recuperare socială a investițiilor publice de capital uman educațional.

Desigur, în toate cazurile, trebuie avut în vedere faptul că, prin natura sa, capitalul uman educațional nu poate fi disociat de personalitățile celor în care și prin care există și că aceste personalități, purtătoare de capital educațional, nu pot fi ofertate sau vândute ca niște „bunuri“ oarecare. Libertatea, ca atribut al ființei umane, trebuie respectată. Dar, într-o economie de piață, chiar și *libertatea costă* și poate fi dobândită sau păstrată cu un anumit *preț*.

3.3. Factorii cererii de studii

Cu toate că studiul pieței educației prezintă interes sub toate aspectele acesteia, atât la intrare (piața cererii și ofertei de servicii educaționale), cât și la ieșire (piața cererii și ofertei de capital uman educațional), vom acorda o atenție specială unui segment al acestei pieței și anume *cererii de studii*. Premisa de la care pornim este că forma principală prin care cererea de educație (de servicii educaționale) se impune instituției școlare este cererea de studii la intrare, care îmbracă forma concretă a *afluxului de candidați la intrare*, atât cantitativ global, cât și structural, pe clase, profiluri, forme de învățământ sau alte criterii care definesc structura internă a programelor de studii pe care unitatea de învățământ le organizează. Indiferent dacă accesul elevilor se face prin concurs de admitere (cazul învățământului liceal, profesional și superior) sau pe alte criterii (de pildă, criteriul vârstei, al arondării teritoriale, al hotărârii unor comisii de orientare etc.), cererea de studii se prezintă ca un factor obiectiv, cu o configurație și cu dimensiuni cantitative și calitative care nu pot fi controlate de unitatea de învățământ, dar pot și trebuie să fie studiate și luate în considerare în definirea strategiei instituției școlare.

Spre deosebire de cealaltă latură a cererii de educație – cererea de absolvenți, de diplome și de specialiști pe piața calificărilor sau, în general, cererea de capital uman educațional pe piața muncii – care nu exercită direct presiuni asupra instituției de învățământ (ci indirect, prin feed-back-ul evoluției absolvenților), cererea de studii la intrare este un factor cu acțiune directă și imediată, care condiționează decisiv însăși supraviețuirea instituției, având totodată un rol foarte important în determinarea nivelului și calității elevilor sau studenților, deci în determinarea evoluției ulterioare a instituției școlare.

Orice ignorare a cererii de studii la intrare, orice dezvoltare cantitativă sau structurală care nu ține seama de cererea existentă sau potențială, se soldează cu reducerea absolută sau relativă a numărului de candidați și, de regulă, cu scăderea calității acestora. Sigur că atragerea cererii de studii nu se face doar prin adaptare la structura acesteia, ci și pe alte căi și prin alte mijloace cum sunt promovarea prestigiului instituției, dezvoltarea serviciilor sociale (cămin, cantină, diverse alte facilități), ameliorarea ofertei privind condițiile de studiu (dotări, spații), inclusiv influențarea opiniei publice prin mijloacele de publicitate și reclamă. Dar, chiar și valorificând maximal aceste mijloace, cererea de studii este, la un moment dat, constituită și limitele în care poate fi influențată sunt destul de restrânse.

Nevoia cunoașterii și adaptării la cererea de studii rămâne, în orice condiții, de maximă importanță pentru elaborarea strategiei instituției de învățământ.

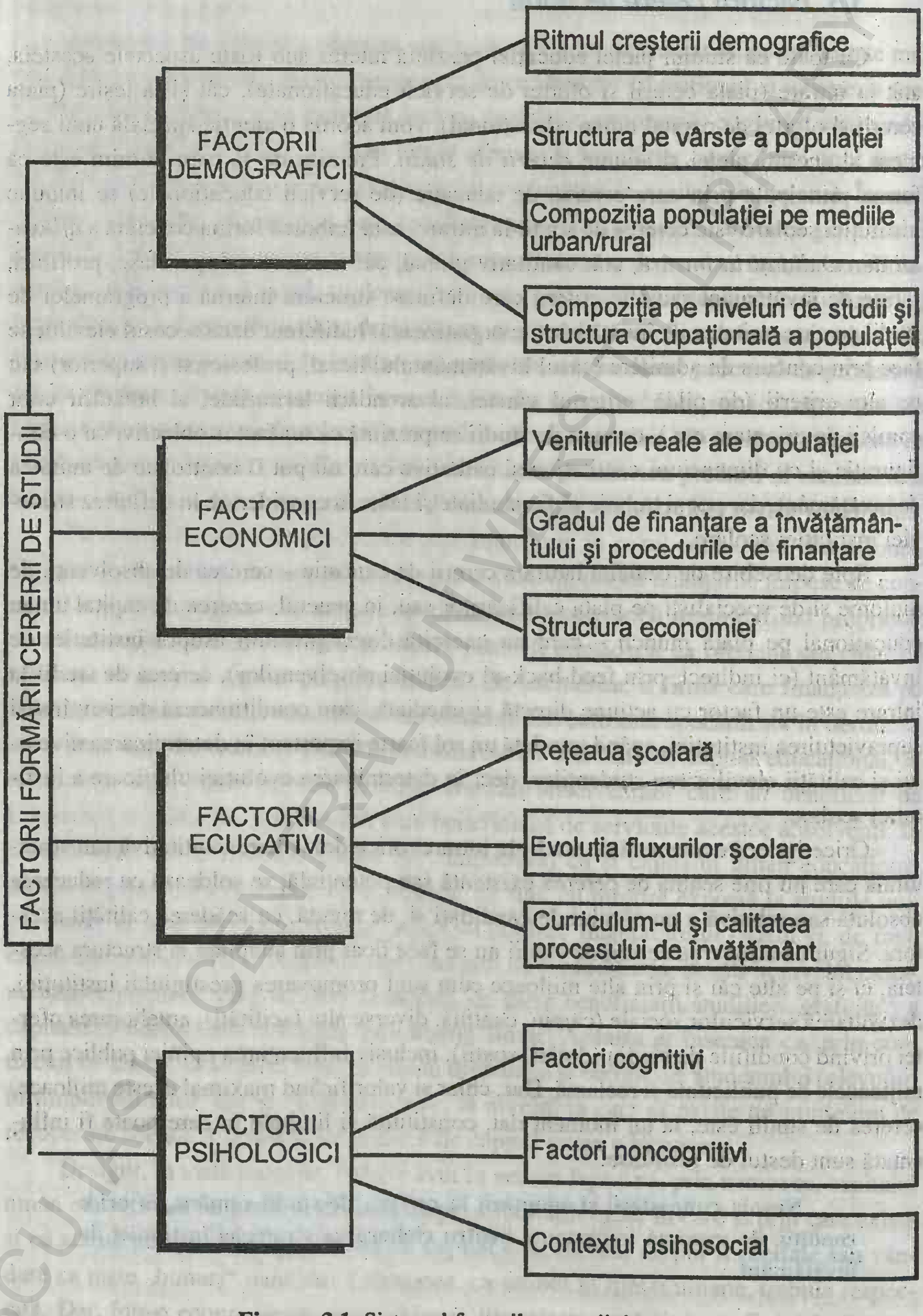


Fig. nr. 3.1. Sistemul factorilor cererii de studii

Analiza cererii de studii la intrare presupune pe de o parte cunoașterea *factorilor* care determină sau influențează procesul formării cererii de studii, iar pe de altă parte, cunoașterea dimensiunilor și structurii cantitative și calitative ale *segmentului de cerere* pe care unitatea de învățământ îl poate atrage și, prin urmare, căruia trebuie să i se adreseze. Ambele condiții sunt esențiale și ar trebui să premeargă oricărui demers de proiectare și planificare strategică, începând cu (re)definirea misiunii și obiectivelor instituției și continuând cu stabilirea structurii interne, orientarea resurselor umane și materiale, până la nivelul proiectării predării și învățării fiecărei discipline de învățământ.

În ceea ce privește analiza factorilor care determină sau influențează formarea cererii de studii, se operează de regulă cu patru categorii de factori: *demografici*, *economici*, *educativi* și *psihologici*. În cele ce urmează ne propunem să prezentăm succint aceste patru categorii de factori, împreună cu implicațiile pe care le pot avea asupra dinamicii cererii de studii și, desigur, asupra strategiilor de dezvoltare instituțională.

3.3.1. Factorii demografici

Factorii demografici sunt cei care rezultă din dimensiunile, structura și dinamica populației, precum și din procesele ce au loc în cadrul acesteia sub aspectul numărului, al mișcării naturale și mobilității teritoriale, sociale, profesionale etc., privite atât global, cât mai ales în mod specific, privind populația de vârstă școlară sau, mai cuprinzător, populația școlarizabilă. Studierea factorilor demografici prezintă o importanță specială întrucât instituția (și sistemul) de educație nu pot controla decât într-o măsură cu totul insignifiantă evoluția și impactul acestor factori asupra dimensiunilor cantitative și structurale ale cererii de studii. Din această perspectivă, vom supune atenției principalele dimensiuni și variabile ale dinamicii factorilor demografici cu impact direct asupra formării cererii de studii.

3.3.1.1. Ritmul creșterii demografice

Ritmul creșterii demografice este fenomenul și totodată indicatorul cu consecințele cele mai directe asupra formării cererii de educație și stabilirii dimensiunilor cantitative absolute pe care cererea de studii le poate avea la un moment dat. Cauzalitatea acestui fenomen este deosebit de complexă și, în mod evident, ea se află în afara posibilităților de control ale sistemului de învățământ și ale unității școlare. Ritmul creșterii demografice este un fenomen cu consecințe pe termen lung, ale cărui evoluții prezente se propagă timp de decenii și în întreaga structură demografică a populației, afectând structura pe vârste, pe categorii de populație (rurală/urbană, majoritară/minoritară etc.) și având desigur efecte mai generale pe plan economic și social.

Cu toate aceste elemente de complexitate, *ritmul creșterii demografice nu este un fenomen imprevizibil sau surprinzător*, ci un fenomen care, în condiții normale, poate

fi anticipat, tendințele lui sunt suficient de evidente, iar efectele asupra instituției școlare suficient de directe pentru ca studierea lui să fie nu numai posibilă, dar și absolut necesară. Studierea efectelor ritmului creșterii demografice este facilitată de faptul că acestea se propagă în sistemul de învățământ sub forma unei unde, a unor afluxuri (sau refluxuri) succesive, care încep cu prima treaptă de învățământ (cel preșcolar) și continuă, rând pe rând, cu celelalte trepte. Astfel, dimensiunile cererii de studii superioare, de pildă, pot fi corect anticipate, pe un orizont de 10-20 de ani, studiind situația actuală a efectivelor de copiii și elevi în învățământul preșcolar și în cel primar, analizând desigur și evoluția „pierderilor" care se produc în trecerea de la o treaptă la alta (pierderi la absolvire, pierderi la admitere).

Creșterea demografică nu este însă un fenomen omogen. Creșterea/descreșterea natalității, de exemplu, nu are evoluții de același sens și de aceleași proporții în diferite categorii de populație, iar tendința generală rezultă, de regulă, din însumarea unor tendințe particulare foarte diferite, contradictorii chiar. Pe fondul reducerii natalității în anumite categorii de populație, au loc creșteri puternice în alte categorii, iar structura demografică ce rezultă din combinarea acestor tendințe are o importanță deosebită pentru formarea și configurația cererii de studii, mai ales că, de cele mai multe ori, cererea de studii pe categorii de populație nu este substituibilă. De exemplu, scăderea natalității în familiile de intelectuali, în mediul urban sau în anumite zone geografice nu este, de regulă, compensată (în planul cererii de studii) de creșterea natalității în alte categorii (în mediul rural, în familiile cu un nivel mai scăzut de școlarizare sau în alte zone geografice). Și aceasta întrucât diferitele segmente demografice nu au aceeași disponibilitate (materială sau/și atitudinală) de a se școlariza, de a accede la nivelurile superioare de studii. Structura demografică astfel constituită la un moment dat poate să descurajeze orientarea unora dintre instituțiile de învățământ către elită, către elevii sau studenții cu un nivel foarte bun pre-asigurat de mediul de proveniență și să încurajeze instituțiile deschise spre „clasele de jos", pe cele dispuse să preia sarcina școlarizării categoriilor de populație aflate în creștere numerică, trecând peste barierele, mai mult sau mai puțin artificiale, ale stratificării „calitative".

3.3.1.2. Structura pe vârste a populației

Structura pe vârste a populației este o altă caracteristică demografică ce influențează în mod direct dimensiunile cererii de studii și care reprezintă de fapt efectul structural prezent al dinamicii din trecut a creșterii demografice. Analiza structurii pe vârste a populației are importanță pentru strategia instituției școlare sub două aspecte:

1. În primul rând pentru că, în general, cererea de studii este dependentă de vârstă, iar structura pe vârste reproduce destul de fidel (cu abateri reduse) structura pe nivele de școlarizare, numărul populației de o anumită vârstă determinând cererea globală pentru treapta (nivelul și instituțiile) care școlarizează copiii sau tinerii de vârsta respectivă;

2. În al doilea rând, pentru că în prezent și, probabil, încă și mai mult în viitor, limita superioară a vârstei care mai aspiră sau are încă nevoie de formare se extinde, până la a fi coextensivă cu durata vieții active, așa încât dacă până mai ieri vârsta adultă și mai ales vârsta a treia erau neinteresante pentru instituțiile educative, în prezent

atragerea acestor vârste poate fi o soluție pentru problema scăderii cererii de studii la nivelul vârstelor mai mici. Formulele învățământului deschis la distanță, cursurile de specializare sau respecializare postliceală sau postuniversitară, programele de reconversie profesională etc. pot fi variante eficiente de compensare a căderii cererii de studii pentru programele de formare inițială.

3.3.1.3. Compoziția populației pe mediile urban/rural

Compoziția populației pe mediile urban/rural este, de asemenea, un factor important de configurare a cererii de studii. În general, mediul urban este mai mare (și mai stabil) generator de cerere de studii, beneficiind de regulă și de avantajul apropierii teritoriale a unităților de învățământ de domiciliul solicitanților. Acest avantaj nu este însă decât relativ, deoarece, în dinamică, oferta de studii în mediul urban tinde să depășească cererea, măcar pentru faptul că profesorii preferă (uneori fac tot posibilul) să ocupe un post în mediul urban (sau măcar limitrof), ceea ce conduce la o supradimensionare a unităților de învățământ, care încep să aibă dificultăți în a-și asigura numărul necesar de elevi.

În mediul rural, tendința actuală a cererii de studii pare să fie aceea de reducere a afluxului de elevi spre treptele de învățământ postobligatoriu (liceal, superior), iar uneori chiar spre învățământul primar sau gimnazial (fenomenul neșcolarizării în mediul rural este în creștere). La originea acestei tendințe se află cauze economice și sociale cu caracter general, dar și cauze care țin de funcționarea sistemului de învățământ. Este semnificativ în acest sens că pierderile cele mai mari în etapele de trecere (absolvire-admitere) de la o treaptă la alta de învățământ se înregistrează tocmai în rândul elevilor din mediul rural. Una dintre explicațiile acestui fenomen este, fără îndoială, aceea că trecerea la o treaptă superioară de învățământ presupune, pentru elevii din mediul rural, nu doar schimbarea școlii, dar și schimbarea localității, ceea ce implică cheltuieli suplimentare de transport, masă, cazare, pe care familiile din mediul rural nu pot să le susțină sau nu cred că obținerea unei diplome merită efortul respectiv.

O altă explicație a acestui fenomen, mai apropiată de cauzalitatea lui reală, trebuie căutată în calitatea slabă a procesului de învățământ din mediul rural. Aceasta conduce, pe de o parte, la reducerea promovabilității la absolvire (examenele de capacitate și bacalaureat) și, prin consecință, la diminuarea afluxului (și a succesului) la admitere, iar, pe de altă parte, la limitarea orizontului de aspirații al elevilor și familiilor. Cu o slabă pregătire școlară, o bună parte a elevilor din mediul rural nu poate accede la profiluri și școli căutate și concurate, iar perspectiva unor studii fără utilitate descurajează familiile în a susține promovarea școlară a copiilor. La aceasta se adaugă și situația că eventualele beneficii ale absolvirii unui liceu sau a unei facultăți nu se întrevăd printr-o reîntoarcere în mediul rural, ci prin migrare spre urban, ceea ce sporește interesul familiei de „a nu da copiii la școală", de a-i menține în gospodărie.

Dincolo de aceste considerații, este cert că *dezvoltarea învățământului în mediul rural este una din șansele majore ale dezvoltării generale a învățământului* și că, pentru instituțiile de învățământ, capacitatea de absorbție a elevilor din mediul rural, *orientarea strategică a procesului de învățământ și a infrastructurii (cămine, cantină) spre elevii din mediul rural* sunt și vor fi tot mai mult soluții eficiente de dezvoltare instituțională.

3.3.1.4. Compoziția pe niveluri de studii și structura ocupațională

Compoziția pe niveluri de studii și structura ocupațională a populației sunt, de asemenea, factori cu influență majoră în formarea cererii de studii, în special în ceea ce privește configurația cererii pe *niveluri* de studii și pe *direcții* (profile, specializări). Sub acest aspect, pot fi avute în vedere următoarele tendințe:

1. În general, categoriile de populație cu studii superioare și, în parte, cu studii medii (liceale), care, în plan ocupațional, corespund categoriilor de intelectuali și funcționari, au tendința de a menține generația tânără la același nivel și, uneori în aceeași profesie, sau de a-i oferi condiții de acces la nivele și mai înalte. De aceea, categoriile ocupaționale de profesori, medici, ingineri, juriști, ofițeri, funcționari etc. sunt generatoare stabile de cerere de studii, pe toate treptele de învățământ, copiii și tinerii din aceste categorii având, de regulă, o evoluție continuă, de la învățământul preșcolar la cel superior (sub acest aspect, nu se înregistrează diferențieri semnificative rural/urban). O caracteristică importantă a acestor categorii de populație este disponibilitatea de a face *sacrificii economice majore,* chiar având resurse puține, *în schimbul calității procesului de învățământ* și al garantării succesului elevilor, cu precizarea că, de regulă, *știu* să evalueze corect calitatea prestației pedagogice. O *strategie a calității* și de promovare a prestigiului instituției prin *competența profesorilor* este o cale sigură de atragere a acestui segment important al cererii de studii.

2. Comportamentul categoriilor de populație cu studii generale, profesionale sau cel mult liceale (industriale, agricole), care în plan ocupațional corespund, în general, muncitorilor calificați și țăranilor, este neomogen, cu tendințe foarte diferite de la o familie la alta, de la un segment de populație la altul, cu diferențieri pe rural/urban, pe zone geografice sau comunități de tradiție. De aceea, cererea de studii în aceste categorii de populație trebuie analizată în contextul concret în care funcționează instituția de învățământ.

În anumite segmente, se constată o tendință evidentă a familiilor de a-și depăși condiția prin copii, în special prin a-i depărta de statutul de muncitor sau țăran și de a-i „avansa" în statutul de intelectual (îndeosebi spre intelectualitatea „netehnică"). În alte segmente, se constată o tendință contrară, de perpetuare a statutului social și profesional al familiei, mai ales în cazul profesiilor tradiționale (transmise „din tată în fiu") și al ocupațiilor care aduc venituri bune. Important este, pentru analist, că orientarea cererii de studii în aceste categorii de populație poate fi influențată prin oferta de studii, prin acțiuni de orientare școlară și profesională, prin oferta de servicii sociale pentru elevi și studenți. *O deschidere explicită a liceelor și universităților spre categoriile de populație cu un nivel mai redus al studiilor, din mediile muncitorești și țărănești va deveni o soluție tot mai viabilă pentru viitorul acestor instituții de învățământ.*

3. Categoriile de populație cu studii subgenerale sau fără studii constituie una din problemele acute ale sistemului de învățământ, în prezent fenomenul neșcolarizării fiind în extindere și de asemenea, accentuat de fenomenul *falsei școlarizări* (copii înscriși sau declarați în primele clase, care se pierd pe parcurs, promovări școlare la limită, absenteism de masă etc.). Este important și faptul că aceste fenomene afectează

tocmai categoriile sociale marginalizate prin subcultură și care au nevoie de inserție sau reinserție socială prin educație (vezi etnia rromilor sau familiile sărace de la periferia orașelor sau din mediul rural). Este cert că rezolvarea acestei probleme depășește posibilitățile instituțiilor de învățământ, considerate în autonomia lor, fiind necesară o politică guvernamentală susținută financiar și logistic de refacere a echilibrului social în domeniul educației și, în special, al școlarizării.

3.3.2. Factorii economici

Factorii economici sunt cei care rezultă din nivelul de dezvoltare și structura economiei și care determină de fapt capacitatea societății de a susține financiar și material sistemul de educație. Acțiunea factorilor economici face ca structura cererii de studii să fie nu o reflectare directă a intereselor și aspirațiilor individului sau ale comunității de a accede la un anumit nivel de studii sau la o anumită rută școlară și profesională, ci și o expresie a posibilităților economice de a susține studiile, de a suporta costurile directe și indirecte de școlarizare.

În forma ei concretă, manifestă, *cererea de studii este întotdeauna rezultatul unor motivații cenzurate economic*, al unor calcule explicite sau implicite de eficiență care pun în balanță costurile și beneficiile, eforturile și rezultatele, nevoile și resursele. Ca întotdeauna, caracterul limitat al resurselor este *decisiv* pentru constituirea dimensiunilor și structurii cererii de studii. Sub acest aspect, factorii economici condiționează cererea de studii în două moduri:

a) *în mod direct,* acționând pe de o parte asupra posibilităților economice ale cererii de studii de a se exprima și de a se susține, iar pe de altă parte asupra instituțiilor de învățământ, determinând posibilitățile de finanțare și autofinanțare ale acestora și, pe această cale, influențând dimensiunile și structura cererii solvabile de studii;

b) *în mod indirect,* acționând asupra sistemului de învățământ în ansamblul său, prin efectele sociale globale pe care starea generală a economiei le are asupra sectoarelor neproductive sau indirect productive, cum este și învățământul.

În ordinea caracterului direct/indirect al acțiunii asupra cererii de studii, principalii factori economici sunt: *nivelul veniturilor reale ale populației, gradul de finanțare a instituțiilor de învățământ și procedurile de finanțare, structura economiei și starea generală a economiei.* Desigur că, sub raport economic, acțiunea acestor factori este agregată, interdependentă, fiecare factor fiind legat de ceilalți și, împreună, de starea generală a economiei. Sub raportul influenței asupra cererii de studii, fiecare factor are însă o acțiune suficient de specifică pentru ca analiza să fie atât posibilă, cât și necesară. În tot cazul, abordările globale sunt nepotrivite în acest domeniu. Starea generală a economiei, de pildă, are într-adevăr o influență globală asupra veniturilor populației și agenților economici, dar această influență nu este omogenă și nici de același sens. În perioadele de declin sau de criză *nu toate veniturile scad*, sunt persoane și activități economice ale căror venituri cresc tocmai în astfel de perioade, sărăcia așa-zis generalizată coexistă deseori cu opulența, iar incapacitatea sistemului socio-economic de a absorbi și de a redistribui creșterea veniturilor este una din cauzele perpetuării declinului.

3.3.2.1. Veniturile reale ale populației

Veniturile reale ale populației reprezintă, în mod evident, factorul cu influența cea mai directă asupra formării cererii de studii, care determină practic dimensiunile ultime ale cererii de studii manifeste sau, în termeni economici, ale *cererii de studii solvabile*. Și aceasta întrucât școlarizarea de orice nivel este însoțită de costuri, fie că acestea sunt *directe* (taxe de studii, cheltuieli de transport, cazare și masă, pentru rechizite școlare etc.), fie că sunt *indirecte* (de pildă, pierderile din amânarea ocupării unui loc de muncă, din renunțarea la „mâna de lucru" din gospodărie și, în general, costurile de întreținere a unui elev sau student care încă nu produce). Veniturile reale ale populației își pun amprenta asupra cererii de studii în primul rând în funcție de *nivelul lor*. Se pot sesiza, sub acest aspect, două tipuri de comportamente:

a) familiile cu venituri mari și, respectiv, elevii și studenții proveniți din aceste familii manifestă o mai mare libertate de opțiune, gama școlilor, profilurilor, specializărilor pentru care optează este extinsă și diversificată, sunt căutate școli de elită, cu programe de formare specială și cu profesori de prestigiu;
b) familiile cu venituri mici și, respectiv, elevii și studenții proveniți din aceste familii au opțiuni mult mai cenzurate economic, alegerea școlii sau opțiunea de a continua studiile pe o treaptă superioară au în vedere nu doar raportul costuri/calitate, dar și raportul costuri/suportabilitate, sunt căutate școlile apropiate de domiciliu sau cu servicii sociale (cantină, cămin), care nu percep taxe și care, în general, nu se bizuie pe contribuția părinților. Cunoașterea compoziției pe niveluri de venituri a populației căreia unitatea de învățământ i se adresează sau pe care o poate atrage prezintă o importanță deosebită pentru alegerea celei mai bune strategii instituționale. De pildă, gradul de cuprindere a populației cu venituri medii și mici poate fi sporit prin atragerea familiilor cu venituri mari, care pot contribui la dezvoltarea instituției cu efecte generale pentru toate categoriile de elevi sau studenți.

Desigur, nivelul veniturilor este un factor ce nu poate fi influențat de instituția școlară, ceea ce face cu atât mai necesară cunoașterea lui. În condiții date de venituri mici ale populației, școala trebuie să reducă pe cât posibil costurile de școlarizare, să renunțe la exigențele (uneori exagerate) privind rechizitele și alte materiale ce trebuie cumpărate de elevi, să evite fenomenul marginalizării elevilor care nu-și pot procura tot ce li se cere. Nu este mai puțin adevărat că rezolvarea acestor probleme ține și de politica generală (sau zonală) de finanțare a învățământului și că o politică de finanțare diferențiată a a unităților de învățământ (de la școli cu taxe, la școli cu gratuitate absolută, adică inclusiv burse de studii) s-ar putea dovedi cea mai adecvată în condiții de declin economic și de subfinanțare a învățământului, constituind și o cale de redistribuire a veniturilor în avantajul șanselor egale reale de acces la studii.

3.3.2.2. Gradul și procedurile de finanțare a instituțiilor de învățământ

Gradul de finanțare a instituțiilor de învățământ și procedurile de finanțare constituie, de asemenea, un factor economic cu influență directă asupra cererii de studii.

Această influență este datorată faptului că instituțiile de învățământ sunt, în cea mai mare parte (cel puțin în prezent), instituții de stat, adică *subvenționate de la bugetul de stat* și – ceea ce este foarte important – *dependente aproape total de subvențiile de la buget*. Cu excepția învățământului superior, unde învățământul particular (autofinanțat prin taxe, donații, credite externe, activități comerciale etc.) a atins dimensiuni importante, pe celelalte trepte de învățământ caracterul de stat este cvasi-general, așa încât, pe ansamblul sistemului, finanțarea de la buget deține o pondere covârșitoare.

S-ar putea afirma, în context, că subvenția de la buget susține oferta și nu cererea de studii, dar aceasta numai în aparență, căci mărimea subvenției determină gradul de cuprindere și capacitatea instituției de atragere a cererii de studii, așa încât *finanțarea de la buget este o subvenționare directă a cererii de studii*, având în prezent o contribuție foarte importantă asupra *creșterii gradului de solvabilitate a cererii de studii*. De fapt, finanțarea de la buget nici nu ar trebui privită, sub raportul finalității, ca un mijloc de susținere a instituției de învățământ, ci ca un mijloc de susținere a elevilor sau studenților în asigurarea unor condiții optime și accesibile de învățare. În esența sa, subvenționarea de la buget a învățământului este pe deplin justificată, ea are menirea socială de a oferi șanse de studii celor capabili, dar lipsiți de mijloace financiare. Subvenționarea de la buget este și va continua probabil să fie o pârghie prin care societatea deschide șansa promovării prin educație unei părți cât mai mari a populației, prin care se atenuează imobilismul social generat de stratificarea socială existentă și se favorizează re-stratificarea și mobilitatea socială, esențiale pentru evoluția sistemului social în ansamblul său. Nivelul finanțării de la buget a învățământului exprimă totodată capacitatea și interesul societății de a-și valorifica maximal resursele umane.

Dintr-o altă perspectivă, subvenționarea de la buget, în măsura în care se face pe criterii neeconomice și netransparente și într-un cadru administrativ și legislativ birocratic, poate fi o cale de încurajare a risipei, de avantajare a unora în detrimentul altora, de demotivare a persoanelor și instituțiilor în a-și ameliora prestația și în a se autosusține prin calitatea serviciilor oferite contribuabililor. După cum am mai subliniat, finanțarea de la buget, receptată social ca gratuitate a învățământului *asigurată de stat*, are și efecte perverse.

Pe de o parte, instituțiile de învățământ receptează deseori finanțarea de la buget ca pe o obligație a statului față de profesori și față de școală (salarii, dotări etc.) și nu ca pe o *obligație a statului față de contribuabil*, adică în primul rând față de elevi și studenți. Așa se explică de ce, deseori încă, managementul instituțional este orientat prioritar spre (auto)perpetuarea instituției, spre menținerea structurilor și dimensiunilor existente (număr de posturi, specializări, profiluri, inclusiv a personalului existent) și nu spre o strategie de adaptare a instituției la dinamica cererii de studii. Sub „umbrela" finanțării de la buget, interesul pentru calitatea competitivă scade, performanțele mai mari sau mai mici ale elevilor nu sancționează decât rareori și în mică măsură (în sens pozitiv sau negativ) finanțarea instituției.

Pe de altă parte, elevii și studenții înșiși, familiile și chiar comunitățile sociale mai largi percep gratuitatea asigurată prin finanțarea de la buget ca pe un drept necondiționat, ca pe un lucru firesc, iar învățământul ca pe un „bun liber", adică existent în „cantități suficiente" și obținut fără eforturi și nu ca pe un „bun economic" produs cu chel-

tuieli materiale și de personal, un bun care trebuie plătit sau obținut în schimbul unei contraprestații.

Comentariu. Efectul tipic al unei asemenea imagini asupra gratuității poate fi sesizat în mediul studențesc, unde pierderea bursei sau lipsa speranței de a obține o bursă se soldează cu o cădere puternică a motivației învățării și cu lipsa interesului pentru performanța în sine. Învățarea nu mai este percepută ca o activitate realizată în interes personal, ci ca o obligație socială care trebuie susținută financiar și chiar remunerată de către stat. Pe acest fond, apar fenomene cum sunt: absentarea de la ore, lipsa efortului de pregătire și promovarea la limită, restanțele sau corijențele etc., fără ca elevii sau studenții să aibă conștiința că, procedând astfel, irosesc de fapt resursele financiare alocate de societate pentru pregătirea lor. Explicația acestor fenomene nu trebuie căutată în așa-zisa lipsă de responsabilitate a „tineretului de azi", ci în însăși funcționarea sistemului, care permite sau chiar favorizează aceste fenomene. Experiența introducerii studiilor cu taxă în învățământul superior arată că studenții plătitori de taxe sunt mai conștiincioși, foarte rar absentează de la cursuri și – lucru de remarcat – sunt mai exigenți față de profesori. Este cert că sistemul gratuității acordate necondiționat va trebui înlocuit treptat cu un sistem al *gratuității dobândite* prin efort și performanțe.

Dincolo de aceste fenomene negative, care apar de altfel, într-o formă sau alta, în toate instituțiile și structurile finanțate de la buget, subvenționarea învățământului de la bugetul de stat nu trebuie pusă sub semnul îndoielii. Dimpotrivă, în etapa actuală (adică tocmai în etapele de reformă, de tranziție și de declin economic), subvenționarea învățământului ar trebui susținută mai mult decât în etapele de stabilitate și prosperitate economică, ca o cale de depășire a crizei. Reforma învățământului și, în cadrul ei, reforma finanțării învățământului sunt (sau ar trebui să fie) o componentă esențială a strategiei de reformă globală, socială și economică.

Din punctul de vedere al influențelor asupra cererii de studii, finanțarea de la buget poate fi mai bine valorificată și poate deveni realmente un instrument al managementului economic al instituțiilor de învățământ, cu implicații generale în funcționarea acestora, dacă nivelul și procedurile de finanțare sunt reorientate *de la finanțarea de structuri, la finanțarea de programe* și, pe de altă parte, *de la finanțarea de instituții, la finanțarea elevilor și studenților*, urmând ca nivelul finanțării structurilor și instituțiilor să fie stabilit în funcție de importanța, necesitatea și calitatea *programelor de formare* și de numărul și structura *efectivelor de elevi*, pe care instituția de învățământ le realizează. În acest mod, fiecare instituție de învățământ va fi cointeresată să realizeze programe de calitate și care răspund unor nevoi reale de educație (altfel, programele rămân fără beneficiari) și să atragă, pe această cale, cererea de studii.

Finanțând elevii, adică subvenționând direct cererea de studii, mai ales pe segmentele ei de nesolvabilitate (populația cu venituri mici, mediul rural, categoriile marginalizate socio-economic etc.) și pe cele care privesc studiile general-obligatorii, se creează un alt cadru de competiție între unitățile de învățământ, în care concurența pen-

tru atragerea cererii de studii (pentru a avea elevi) nu se mai soldează cu o stratificare injustă (sub raport pedagogic) a populației școlare în categorii favorizate și defavorizate sau în categorii de elevi „căutate" și în categorii „evitate". Dimpotrivă, interesul pentru a atrage elevii subvenționați va fi la fel de mare, dacă nu și mai mare ca interesul de a atrage elevii care pot plăti taxe sau care pot contribui, direct sau indirect, la finanțarea instituției de învățământ.

3.3.2.3. Structura economiei

Structura economiei este un factor care nu are o acțiune foarte evidentă asupra cererii de studii la intrare, ea exercitând o anumită influență în măsura în care determină o anumită structură profesională și ocupațională a populației și își pune amprenta asupra veniturilor. Structura economiei acționează în schimb ca un factor mult mai important în formarea cererii de studii la ieșire, adică a cererii pe piața diplomelor și a calificărilor.

De fapt, structura economiei influențează cererea de studii la intrare, adică afluxul de candidați (de elevi sau studenți) pe trepte de învățământ, pe profiluri și specializări, tocmai prin feed-back-ul care parvine de pe piața calificărilor, în general de pe piața muncii. Informațiile privind șansele de integrare profesională după absolvire, oferta de locuri de muncă pentru anumite profesiuni, nivelul veniturilor pe care le poate aduce posesia unei anumite diplome se află de cele mai multe ori la baza opțiunii pentru un anumit nivel de studii sau pentru o anumită calificare. De aceea, analiza structurii economiei și mai ales a consecințelor acesteia pe piața muncii (structura cererii de calificări și a ofertei de locuri de muncă) este absolut necesară pentru o corectă estimare a dimensiunilor și structurii ofertei de studii (a cifrelor de școlarizare pe niveluri, profiluri și specializări).

Cu toate că structura economiei și, în legătură cu ea, structura pieței calificărilor sunt factori ce nu trebuie ignorați, acțiunea lor este deseori contradictorie și nu oferă informații suficient de relevante pentru cea mai bună opțiune a școlii sau a elevilor privind nivelul și direcția studiilor. Există cel puțin două particularități ale relației dintre structura economiei și cererea de studii la intrare pe care trebuie să le avem în vedere:

a) în primul rând, aceea că *în perioadele de tranziție și cu atât mai mult în cele de declin, economia nu oferă semnale foarte clare privind sensul evoluției ulterioare*, iar ritmul accelerat și uneori incoerența schimbărilor fac ca o opțiune școlară și profesională bazată pe situația prezentă să se dovedească greșită după 4-5 ani (adică la absolvirea școlii sau facultății), iar aceste erori sunt posibile nu numai în ceea ce privește opțiunile individuale ale elevilor, dar și în opțiunile instituțiilor de învățământ care, subordonându-se în exces semnalelor prezente ale structurii economiei, pot să aibă dificultăți în readaptarea la o structură economică viitoare imprevizibilă;

b) în al doilea rând, *cererea de studii la intrare, opțiunile oamenilor pentru un anumit nivel de școlarizare sau pentru o anumită profesiune nu se formează strict pe principiile economiei de piață*, ele nu se conformează necondiționat

raportului cerere-ofertă pe piața muncii, ci își au originea și în aspirațiile școlare și profesionale, în filosofia de viață, în tradițiile și valorile mediului socio-cultural în care oamenii se formează. Pe de altă parte, distanța între momentul intrării în școală (în liceu, în facultate) și momentul absolvirii este, psihologic, suficient de mare pentru a permite „speranța", pentru a nu genera îngrijorări imediate, la care se adaugă și convingerea secretă a oamenilor că vor putea să influențeze cumva mersul lucrurilor, că vor avea succes chiar și pe o piață saturată de diplome.

La aceasta se adaugă și faptul că cererea de studii la intrare se formează în timp îndelungat, opțiunile prezente ale elevilor privind liceul sau facultatea spre care se îndreaptă, în general privind profesiunea aleasă, își au originea cu ani în urmă și sunt susținute de o pregătire specială care de asemenea se întinde deseori pe câțiva ani. În aceste condiții, schimbările pe piața calificărilor, chiar și foarte evidente, nu mai determină schimbări ale opțiunilor.

Firește, relațiile dintre cererea de studii la intrare și structura economiei trebuie studiate în contextul concret în care instituția de învățământ funcționează, în raport de nivelul și profilul studiilor pe care le organizează, luând în considerație și mijloacele de care instituția de învățământ dispune pentru a influența cererea de studii.

3.3.3. Factorii educativi/școlari

Factorii educativi sunt cei care țin de structura și funcționarea sistemului de învățământ și sunt rezultatul interdependențelor dintre componentele acestui sistem. Ei influențează direct cererea de studii prin aceea că, funcționând ca sistem, învățământul public (de stat și particular) reprezintă principalul ofertant de studii căruia populația i se adresează, așa încât pentru fiecare instituție de învățământ dimensiunea și configurația cererii de studii depind nu doar de factorii demografici și economici, ci și de modul în care cererea globală se distribuie pe instituțiile similare sau care oferă servicii educative comparabile.

Pe de altă parte, în dinamica funcționării sale interne, sistemul de învățământ produce propria cerere de studii într-un anumit volum și într-o anumită configurație, prin modul în care sunt orientate fluxurile școlare în trecerea de la o treaptă la alta de învățământ și prin structura profilelor și a instituțiilor de învățământ. Din punctul de vedere al originii lor, factorii educativi pot fi *factori de sistem* (în principal rețeaua școlară și evoluția fluxurilor școlare) și *factori de proces* (în principal curriculumul și calitatea pregătirii elevilor).

3.3.3.1. Rețeaua școlară

Rețeaua școlară este principalul factor care ține de organizarea sistemului de învățământ și care are o influență hotărâtoare asupra formării și distribuirii cererii de studii pe instituțiii de învățământ, determinând și alte aspecte privind cererea de studii cum sunt: gradul de acoperire, solvabilitatea, structura demografică și economică a populației școlare etc. Rețeaua școlară se constituie și trebuie analizată în trei planuri:

1. *Rețeaua în profil teritorial* care determină cererea de studii prin gradul de accesibilitate teritorială a instituțiilor de învățământ (distanța față de domiciliul elevilor și posibilitățile de transport). Pentru multe instituții de învățământ, plasarea în teritoriu este esențială pentru numărul și calitatea elevilor pe care îi poate atrage. Distribuirea în teritoriu a unităților de învățământ este, de asemenea, o soluție de atenuare a efectelor limitative ale factorilor economici, prin reducerea costurilor de școlarizare (eliminarea cheltuielilor de întreținere în altă localitate și a celor de transport). În condiții de criză economică, dar și în virtutea altor motivații, apropierea de domiciliu este factorul determinant al opțiunii populației pentru o anumită instituție de învățământ, care tinde să pună pe un plan secundar alte criterii de opțiune (de pildă, profilul sau specializarea).

2. *Rețeaua pe trepte (niveluri) de învățământ* este, de asemenea, un factor important mai ales în ceea ce privește menținerea volumului cererii globale de studii, prin diminuarea pierderilor ce pot să apară în trecerea de la o treaptă la alta de învățământ. În mod normal, rețeaua unităților de învățământ care școlarizează pe diferite niveluri ar trebui să fie coerentă, reciproc compatibilă. Aceasta ar însemna ca numărul elevilor școlarizați pe o anumită treaptă de învățământ să corespundă capacității de cuprindere a rețelei școlare care școlarizează pe treapta imediat superioară. În sens invers, capacitatea de cuprindere a unităților școlare de pe o anumită treaptă de învățământ ar trebui să corespundă (să nu fie nici mai mare, nici mai mică) numărului de elevi școlarizați pe treptele inferioare de învățământ. Orice diferență conduce fie la incapacitatea sistemului de învățământ de a asigura continuarea școlarizării pentru un număr de absolvenți pe care el însuși i-a produs, fie la neutilizarea totală sau parțială a capacității de școlarizare (din lipsă de elevi proveniți din treptele anterioare de învățământ), ambele situații având semnificația unor pierderi generate de dezarticularea rețelei școlare.

Desigur, în practică, o astfel de normalitate sau un astfel de echilibru perfect nu se pot asigura decât cel mult la nivel global, căci în realitatea concretă intervin factori care nu pot fi controlați de la nivelul macrosistemic. În plan real, rețeaua școlară pe trepte de învățământ se intersectează cu rețeaua în profil teritorial, cu factorii demografici (numărul de copii școlarizabili), cu factorii economici (posibilitățile de suportare a costurilor de școlarizare), generând situații diverse: multe școli generale, puține școli primare (ori puțini elevi) sau invers; multe școli generale, puține licee sau invers; multe universități, puține licee sau invers etc. Pe de altă parte, corespondența perfectă dintre intrări (în treapta ulterioară) și ieșiri (din treapta anterioară) nu este întotdeauna benefică sau nu face parte din strategia sistemului. De pildă, pentru învățământul postobligatoriu (secundar și superior), o anumită diferență poate fi menținută pentru a genera concurența la admitere (mai puține locuri în licee decât numărul absolvenților de gimnaziu, mai puține locuri în universități decât numărul bacalaureaților), concurență care la rândul ei poate constitui un factor motivațional important pentru stimularea calității învățării. Totodată, diferențele între numărul de absolvenți și numărul locurilor pentru continuarea studiilor pot fi și pârghii de realizare a unei anumite politici educative (de pildă, limitarea numărului de locuri în licee poate fi o pârghie de distribuire a unei părți a populației școlare spre învățământul profesional).

Din punctul de vedere al analistului, mult mai importante sunt discrepanțele necontrolate, cele generate de incapacitatea sistemului de a asigura mobilitatea normală a fluxurilor școlare de la o treaptă la alta sau de cauze economice și sociale, iar sub raportul gravității consecințelor pentru întregul sistem de învățământ, o importanță specială o au necorelările pe filiera învățământului general obligatoriu. În mediul rural, de exemplu, unde învățământul primar se desfășoară deseori în unități separate de învățământul gimnazial (școli cu clasele I-IV), pierderile de elevi sunt cauzate de incapacitatea rețelei școlare de a asigura condiții de școlarizare în clasele V-VIII absolvenților învățământului primar (școli depărtate de domiciliu care nu au capacități de cazare și masă, desființarea unor școli din lipsă de fonduri, de personal didactic calificat sau datorită numărului mic de elevi). Același gen de neconcordanțe pot să apară și între rețeaua învățământului gimnazial și rețeaua liceelor, precum și între aceasta din urmă și rețeaua învățământului superior. Este cert că studierea rețelei școlare este o condiție absolut necesară pentru prognoza corectă a cererii de studii potențiale pentru toate instituțiile de învățământ care școlarizează absolvenți ai unor trepte de învățământ anterioare. În interiorul sistemului de învățământ, cererea de studii se constituie în cea mai mare parte în contextul interdependențelor dintre rețelele școlare ale diferitelor trepte de învățământ, așa încât cel puțin sub aspect cantitativ, evoluția cererii de studii poate fi destul de bine aproximată studiind rețeaua școlară care pregătește absolvenții/candidați la intrarea în instituția de învățământ.

3. *Rețeaua școlară pe profile și specializări* determină cererea de studii în special în ceea ce privește modul de distribuire a cererii globale pe instituții de învățământ în funcție de profilul (specializarea) în care acestea școlarizează. Este evident că această rețea se constituie la nivelul învățământului postobligatoriu (liceal, profesional, universitar și postuniversitar) și mai puțin în învățământul gimnazial, unde se înregistrează totuși o tendință de profilare favorizată în prezent și de sistemul disciplinelor opționale. Întrucât rețeaua școlară pe profile și specializări intră deja în relație directă cu interesele școlare și profesionale ale elevilor, cu scopurile urmărite de ei, cererea de studii reprezintă, pentru această rețea, un factor mult mai dinamic și cu o acțiune relativ independentă față de posibilitățile de control și dirijare ale instituției și chiar ale sistemului de învățământ. Desigur că rețeaua globală și nomenclatorul profilelor și specializărilor, ca și cifrele de școlarizare, sunt în bună măsură stabilite la nivel de sistem, existând deci posibilități de control și dirijare a cererii de studii. Aceasta nu înseamnă însă că cererea de studii încetează de a mai fi activă sau că ar putea fi subordonată total unei anumite strategii macrosistemice. Dimpotrivă, *cererea de studii tinde să se impună cu atât mai multă forță cu cât diferențele dintre configurația ei „naturală" și structura sistemului de învățământ sunt mai mari.*

Comentariu. Tipică, în acest sens, este coexistența profilelor suprasolicitate, care au exces de candidați, cu profilele puțin sau deloc solicitate, care își recrutează elevii sau studenții dintre cei care „nu au reușit în altă parte". Dacă la nivel macrosistemic se pot realiza anumite echilibrări ale cererii globale pe principalele profiluri, în funcție de o anumită opțiune strategică, la nivelul instituții-

lor de învăţământ confruntarea cu cererea reală este mult mai dramatică şi are consecinţe hotărâtoare pentru funcţionarea instituţiei. Căci, şcolarizând la un profil slab solicitat, există nu numai riscul de a nu realiza numărul de elevi (studenţi) necesar, dar şi calitatea acestora tinde să scadă, diminuându-se în consecinţă şi calitatea procesului de învăţământ şi a rezultatelor obţinute, aşa încât la situaţia că instituţia şcolarizează într-un profil slab solicitat se adaugă şi o imagine deteriorată, o imagine de „şcoală slabă" care amplifică şi mai mult dificultăţile printr-o însumare de efecte care pot conduce până la desfiinţarea instituţiei de învăţământ. Evident că, în tendinţa firească de a supravieţui sau de a ieşi din zona cu candidaţi puţini şi de slabă calitate, instituţiile de învăţământ fac tot ceea ce este posibil pentru a-şi adapta structura profilelor la cererea de studii, iar procesul masiv de reprofilare a liceelor şi universităţilor ce a avut loc în ultimii ani este semnificativ în acest sens.

De altfel, este interesant de constatat că cererea de studii nu acţionează direct asupra sistemului, ci indirect, prin intermediul instituţiilor de învăţământ care, aflându-se în confruntare directă cu cererea de studii, nu-şi permit să o ignore, aşa încât instituţia şcolară devine un gen de „purtător de cuvânt" al cererii de studii, exercitând în locul acesteia presiuni asupra sistemului. Departe de a fi expresia unui conflict între instituţie şi sistemul de învăţământ, o astfel de desfăşurare a lucrurilor este indicatorul unei funcţionări normale a sistemului şi totodată o pârghie de feed-back ameliorativ care asigură sistemului adaptabilitate şi eficienţă.

La nivelul instituţiei de învăţământ, adaptarea structurii pe profile la cererea de studii, iniţierea de noi linii de formare şi renunţarea la altele este şi trebuie să fie un obiectiv prioritar al managementului instituţional, chiar dacă acestea implică restructurări de personal sau recalificarea (reorientarea) personalului spre alte activităţi, reorientarea politicii privind baza didactico-materială. (Un contraexemplu, în acest sens, îl constituie inerţia structurală a unor licee tehnice care menţin specializări foarte slab solicitate pentru motivul că dispun de ateliere specializate, deşi multe depăşite, şi de un personal didactic alcătuit în bună parte din ingineri strict specializaţi.) Problemele cu care se confruntă multe dintre liceele cu profil industrial, agricol sau de construcţii (ca şi universităţile din aceste profile) atestă încă o dată cât de important este ca adaptarea structurală a instituţiei de învăţământ să se efectueze în baza unei strategii pe termen mediu şi lung, care să anticipeze evoluţiile şi să permită pregătirea condiţiilor (personal didactic, dotări, spaţii de învăţământ) necesare pentru deschiderea spre noi profiluri şi specializări. În acest scop, este necesară cunoaşterea cât mai exactă, pe de o parte a reţelei de unităţi care şcolarizează într-un anumit profil, iar pe de altă parte, a cererii de studii care se adresează profilului respectiv, avându-se în vedere, desigur, reţeaua unităţilor virtual concurente şi cererea de studii potenţială, luându-se în calcul şi acţiunea celorlalţi factori (reţeaua unui profil teritorial, factorii demografici, sociali şi economici ş.a.).

3.3.3.2. Evoluția fluxurilor școlare

Evoluția fluxurilor școlare este un factor ce se constituie în strânsă legătură cu rețeaua școlară, reprezentând de fapt componenta dinamică a acesteia. Acest factor își pune amprenta asupra cererii de studii prin aceea că, în interiorul sistemului de învățământ, cererea potențială pentru un anumit nivel de școlarizare este condiționată de numărul elevilor care finalizează nivelul sau nivelele anterioare. Deși evoluția fluxurilor școlare depinde de întregul proces de școlarizare (de învățământ) de pe parcursul unui ciclu sau nivel de învățământ, ea acționează în mod evident ca factor al cererii de studii doar în momentele de trecere, adică în cadrul interdependențelor absolvire-admitere. În general, *fluxurile școlare evoluează piramidal*, cu o bază largă în învățământul primar, care se reduce treptat pe nivelurile ulterioare, atingând un minimum la nivelul postuniversitar. Această evoluție piramidală are cauze multiple și poate fi analizată din variate puncte de vedere. Ca factor al cererii de studii ce acționează din interiorul sistemului de învățământ, diminuarea treptată a efectivelor școlare se manifestă și trebuie abordată în următoarele ipostaze:

a) în primul rând, ea are caracterul unor *pierderi școlare* în sens pedagogic, fiind direct determinată de coeficientul de promovabilitate a anilor de studiu ce alcătuiesc un ciclu de învățământ, așa încât sub o promovabilitate de 100%, numărul de absolvenți este mai mic decât numărul de elevi la intrare;
b) în al doilea rând, pierderile pot fi cauzate și de *factorii economici și sociali*, care pot să afecteze atât capacitatea populației de a suporta costurile de școlarizare, cât și gradul de finanțare a sistemului de învățământ și, prin urmare, capacitatea acestuia de a subvenționa studiile și serviciile sociale pentru elevi și studenți (neșcolarizarea sau slaba școlarizare au întotdeauna și cauze economice, iar cea mai directă manifestare negativă a economicului în învățământ este subfinanțarea sistemului învățământului public);
c) în al treilea rând, diminuarea treptată a efectivelor școlare are caracterul unui fenomen normal, fiind o consecință a *selecției școlare în funcție de performanță*, care în mod necesar conduce la restrângerea numărului de elevi pe măsură ce se avansează pe treptele sistemului de învățământ;
d) în al patrulea rând, diminuarea efectivelor școlare se produce prin înseși *mecanismele de formare a cererii de studii*, care pot conduce, în condiții date și sub influența combinată a factorilor economici, sociali, psihologici, la diminuarea cererii pe treptele superioare de învățământ atât global, cât și diferențial (pentru anumite profile și specializări).

Pentru necesitățile analizei cererii de studii important este să se discearnă între descreșterile *normale* ale efectivelor de elevi pe piramida ciclurilor de învățământ, care au loc deci în condițiile funcționării normale a sistemului de învățământ și pierderile cauzate de *blocaje* și *disfuncționalități* și, în particular, de *slaba flexibilitate a sistemului în a se adapta la dinamica cererii de studii*. Din acest punct de vedere, pot fi considerate pierderi în sensul strict al termenului toate descreșterile efectivelor de elevi în cadrul unui ciclu de învățământ sau în trecerea de la un ciclu la altul care nu sunt cauzate de lipsa capacităților (performanțelor) necesare accederii la o treaptă supe-

rioară de învățământ sau a intereselor elevilor de a accede la treapta sau profilul respectiv. Cu alte cuvinte, dacă, de exemplu, numărul elevilor cuprinși în anul I de liceu este mai mic decât numărul absolvenților de gimnaziu, în condițiile în care o parte a celor neadmiși în liceu (din lipsă de locuri) ar fi avut totuși capacitatea intelectuală și orientarea motivațională de a urma liceul, atunci această pierdere este una absolută, este o expresie fie a unor disfuncționalități ale sistemului, fie a unei strategii greșite. Desigur, aceste diferențe pot să aibă și alte cauze, de pildă economice și sociale (incapacitatea economică a familiei de a susține costurile de școlarizare) și, într-adevăr, descreșterea efectivelor școlare pe treptele superioare de învățământ este mai accentuată în perioadele de criză economică și de subfinanțare a învățământului. Important pentru analist este că aceste pierderi, care sunt mai mult sau mai puțin dependente de funcționarea sistemului de învățământ și a instituției școlare, pot și trebuie să fie diminuate, constituind de fapt o rezervă importantă de potențiali candidați, care pot fi atrași printr-o strategie flexibilă de adaptare la cererea de studii.

Dintr-o altă perspectivă, piramida fluxurilor școlare trebuie comparată cu structura ofertei de studii și aceasta întrucât descreșterea progresivă a fluxurilor de elevi nu este omogenă și absolută, ci diversă și relativă, fiind posibile și situații inverse, de creștere a numărului de elevi sau studenți, peste numărul de absolvenți ai ciclului anterior din promoția respectivă. Semnificative sunt în acest sens efectele inițierii formei de învățământ la distanță (în învățământul superior) care, atrăgând un număr important de candidați din promoțiile trecute (persoante integrate deja în viața activă), fiind și mai accesibil teritorial (depărtarea de domiciliu nu mai este un factor restrictiv), a făcut ca în anul 1999 creșterea numărului de candidați la admitere să fie mai mare decât creșterea numărului de bacalaureați din promoția acestui an. Trebuie subliniat că la această depășire a contribuit și posibilitatea deschisă candidaților de a concura la mai multe universități, dar și această nouă deschidere face parte tot dintr-o politică corect orientată de adaptare la cererea de studii.

Raportul global (pe ansamblul sistemului) dintre numărul de locuri la intrare (admitere) și numărul absolvenților ciclului anterior nu se distribuie însă în mod omogen pe profiluri și pe unități de învățământ, așa încât asigurarea unui echilibru global nu conduce neapărat și la echilibrări între unitățile de învățământ. Astfel, chiar dacă numărul global de locuri la admiterea în liceu este mai mic decât numărul absolvenților de gimnaziu, aceasta nu înseamnă că toate liceele sau toate profilurile vor avea exces de candidați. Dimpotrivă, experiența de până acum a relevat că în timp ce la unele licee (profile) concurența este foarte mare, altele nu-și pot realiza planul de școlarizare (din cauza celor dintâi, evident), așa încât, la nivel global, se înregistrează situația aparent ciudată că un număr important de locuri rămân neocupate, în timp ce un număr de candidați rămân în afara liceului. Vechea procedură a redistribuirii celor admiși la liceele concurate către liceele cu locuri neocupate poate fi încă o soluție, dar o soluție paleativă, deoarece o astfel de orientare la întâmplare, adică acolo unde „mai sunt locuri", nu este deloc stimulativă pentru elevi și nici benefică pentru liceele în criză (care vor lucra cu elevi ce nu și-au dorit să ajungă în liceele respective). Cu atât mai neproductivă este orientarea forțată spre învățământul profesional. Asemenea împrejurări apar și în relația dintre învățământul superior (numărul de locuri la

admitere) și învățământul liceal (numărul bacalaureaților), unde concurența globală la admitere (mai puține locuri decât candidați) nu se distribuie omogen pe facultăți și specializări: unele vor continua să fie suprasolicitate, altele vor continua să aibă dificultăți în ocuparea locurilor scoase la concurs.

Rezultă, cu suficientă justificare, că analiza fluxurilor școlare, atât global (pe ansamblul sistemului de învățământ), cât și specific (pe profile, specializări și unități de învățământ) este o condiție esențială a managementului strategic, care poate decide situația actuală și destinul de perspectivă ale instituției de învățământ. O bază de date privind fluxurile școlare ar trebui să fie un instrument la îndemâna oricărui manager școlar și, desigur, cu atât mai mult la îndemâna factorilor de decizie macrosistemică.

3.3.3.3. Curriculum-ul și calitatea procesului de învățământ

Curriculum-ul și calitatea procesului de învățământ sunt, de asemenea, factori cu influență majoră asupra cererii de studii, chiar dacă, în aparență, nu își pun amprenta asupra dimensiunilor cantitative ale acesteia. Desigur, când este vorba despre conținutul și calitatea învățământului, sunt mai greu de sesizat aspectele cantitative și efectele directe privind dinamica și configurația cererii de studii. Este destul de dificil, de exemplu, să se stabilească în ce măsură (procentual sau prin coeficienți), structura planului de învățământ și calitatea predării/învățării își pun amprenta pe o anumită configurație a cererii de studii sau influențează orientarea elevilor spre o anumită treaptă sau spre un anumit profil de învățământ.

Influența factorilor de conținut și a celor calitativi depinde în bună măsură de felul în care funcționează sistemul de învățământ în ceea ce privește mobilitatea elevilor pe filiera treptelor (ciclurilor) de învățământ. Se poate spune că, în prezent, accentul care se pune pe *absolvire*, (calitatea absolvirii a început să fie un criteriu de acces pe treptele superioare de învățământ), diminuându-se rolul admiterii (concursului de admitere) ca filtru exclusiv de selecție a candidaților, a sporit mult rolul calității procesului de învățământ și, în legătură cu aceasta, al calității absolvirii în determinarea șanselor de succes ale elevilor la admitere. Faptul că examenul de capacitate și bacalaureatul sunt nu doar condiții de acces în licee și universități, dar și *criterii de admitere* – uneori singurele criterii – a generat, după cum era de așteptat, o reorientare a interesului elevilor dinspre pregătirea admiterii către pregătirea absolvirii, angajând totodată o mai mare răspundere și o mai intensă preocupare a școlilor și liceelor pentru calitatea pregătirii elevilor. Important pentru analiza cererii de studii este faptul că s-a creat astfel o *interdependență puternică între absolvire și admitere*, așa încât rezultatele absolvirii determină atât cantitativ cât și calitativ pe cele ale admiterii și, mai departe, determină calitatea procesului de învățământ pe treptele superioare de școlarizare. Căci dacă, de exemplu, admiterea în universități se face parțial sau total în funcție de media la bacalaureat, și în măsura în care această medie este o sinteză a calității liceului, atunci calitatea liceului devine un factor important al calității învățământului superior.

3.3.4. Factorii psihologici și psihosociali

Factorii psihologici și psihosociali au o importanță specială în formarea cererii de studii, acțiunea lor generând de fapt specificitatea cererii de studii față de celelalte forme ale cererii (de pe piața bunurilor, monetară sau a capitalurilor). Se cunoaște, de altfel, că nici piața forței de muncă (sau piața muncii), ca formă economică de piață, dar care implică direct subiectul uman, nu se supune strict criteriilor economice și financiare de analiză și influențare. Sunt semnificative, în acest sens, „ciudățeniile" care însoțesc fenomenul șomajului: există și șomeri, dar există și locuri de muncă, șomajul se menține chiar și atunci când oferta de muncă depășește cererea, în general echilibrările globale cerere-ofertă nu conduc direct la echilibrări pe piața reală a muncii și aceasta întrucât „omul nu este pur și simplu o marfă", întâlnirea cererii cu oferta are loc deseori între exigențe și compromisuri, între pretenții și renunțări, de o parte și de alta, implicând în bună măsură factori subiectivi, intelectuali, motivaționali și atitudinali.

Cu atât mai mult cererea de studii și, în general, piața serviciilor educaționale, care angajează mult mai direct și mai puternic destinul indivizilor și al grupurilor sociale, se află sub influența factorilor subiectivi, a mentalităților și atitudinilor. Dintre particularitățile cererii de studii date de acțiunea factorilor psihologici sunt de menționat:

a) purtătorii cererii de studii (elevii, familiile) au o mobilitate care nu urmează neapărat criterii de natură economică și nici nu se subordonează necondiționat ofertei de studii existente. Uneori, oamenii își schimbă cu greu localitatea pentru a studia la o anumită școală, alteori dorința de a urma o anumită școală sau o anumită specializare este predominantă și nu ține seama nici de distanță și nici de costuri. *Principiile economiei de piață nu explică decât parțial formarea cererii de studii.*

b) cererea de studii se formează în timp, uneori opțiunea pentru o anumită școală sau profesiune anticipează cu câțiva ani momentul accesului la studiile respective, iar schimbările ce au loc între timp nu conduc și la schimbarea opțiunii inițiale. Există o anumită inerție a cererii de studii și o relativă independență a acesteia față de influențele din exterior, de care analistul trebuie să țină seama pentru a alege soluția optimă între adaptarea cererii de studii la ofertă și adaptarea ofertei instituției la cererea de studii.

c) familiile nu-și cresc copiii pentru a deveni „mijloace" de realizare a planului de școlarizare sau de asigurare a posturilor didactice și nici nu acceptă ca ei să fie „cobai" pentru variate reforme. Educația este, pentru mulți oameni, nu numai un mijloc de acces la o anumită profesiune sau la un anumit statut social, dar și un scop în sine. Idealul performanței înalte, de pildă, nu are întotdeauna în spate dorința de câștig, ci aspirația la autorealizare, la cultură, la creație, chiar ignorând latura economică.

Factorii psihologici care influențează formarea cererii de studii pot fi grupați, în funcție de originea lor, în *factori individuali* sau subiectivi, care țin de personalitățile elevilor, părinților, ale celorlalți subiecți implicați sau interesați în educație, care la rândul lor pot fi grupați, potrivit unei scheme clasice, în *cognitivi* și *noncognitivi*, și

factori psihosociali care își au originea în mediul social, în interacțiunile și *reprezentările sociale* ce alcătuiesc *contextul psihosocial* în care ființează instituția școlară.

3.3.4.1. Factorii cognitivi

Factorii cognitivi își au originea în procesele de cunoaștere (percepție, reprezentare, gândire, imaginație) și influențează formarea cererii de studii pe două direcții: una este aceea a *cantității și calității informațiilor*, a cunoștințelor pe care oamenii le au despre sistemul școlar sau despre instituția educativă; cealaltă se referă la *nivelul capacităților intelectuale* ale purtătorilor cererii de studii (în principal ale elevilor) în raport cu nivelul ofertei de studii.

Importanța informației nu credem că mai trebuie demonstrată. Corectitudinea, completitudinea și promptitudinea informării populației, mai ales a populației care poate constitui o potențială cerere de studii, sunt decisive pentru cantitatea și calitatea elevilor sau studenților pe care instituția îi poate atrage. În prezent, sistemul de informare a populației asupra rețelei școlare, profilurilor, specializărilor, condițiilor de școlarizare etc. este lacunar, informația circulă mai mult pe canale nonformale, „din auzite". Se cunoaște foarte puțin despre școlile din alt cartier, din alt oraș sau din alt județ. La nivelul unităților școlare, preocuparea de a informa populația este foarte puțin prezentă, cu toate că informarea și promovarea imaginii școlii constituie o funcție esențială a managementului instituțional. Se comunică prea puțin și sporadic despre profilul școlii, despre personalitatea ei distinctă (ce condiții oferă, cui i se adresează, prin ce activități de performanță sau prin ce discipline opționale se recomandă etc.). De cele mai multe ori, dificultățile în a asigura necesarul de elevi, afluxul redus de candidați la intrare, mobilitatea negativă a elevilor (mai multe plecări decât sosiri) au printre cauze și slaba informare a populației, pasivitatea cu care școlile „așteaptă să le vină elevii" sau să le fie repartizați de inspectoratele școlare. Este cert că *reconsiderarea funcției de informare*, ca pârghie a managementului instituțional, se va impune tot mai mult ca o condiție de dezvoltare sau chiar de supraviețuire a unităților școlare.

Factorii cognitivi acționează asupra formării cererii de studii și prin raportul care se constituie la un moment dat și în condiții date, între *nivelul capacităților intelectuale ale elevilor* (cu referire la elevii care reprezintă o potențială cerere de studii pentru instituția de învățământ) și *nivelul ofertei de studii a instituției*. La modul ideal, sistemul de învățământ în ansamblul său și rețelele școlare existente pe diferite trepte de școlarizare ar trebui să aibă o structură pe niveluri a ofertei de studii care să corespundă compoziției reale pe niveluri de capacitate intelectuală sau de capacitate de învățare a populației școlare. O astfel de echilibrare perfectă este greu, dacă nu imposibil de realizat prin strategii globale dirijate, iar experiența din trecut a arătat că astfel de dirijări de la centru au și consecințe negative. Important este să fie permise sau chiar favorizate mecanismele sociale de echilibrare, prin feed-back-ul pozitiv sau negativ produs de funcționarea în condiții reale a instituțiilor de învățământ.

În ce constă de fapt problema? După cum se cunoaște, compoziția internă a populației școlare pe niveluri de capacitate intelectuală tinde să ia forma unei distribuții gaussiene, numită și „normală", în care excepțiile (elevii foarte buni și elevii foarte

slabi), adică nivelurile de la capetele intervalului de variație, au o pondere redusă, frecvența crescând spre mijlocul acestuia și atingând o dominantă la nivelul mediei sau medianei. Nu discutăm acum explicația sau interpretarea într-un sens sau altul a acestei distribuții. Important este că, deși cu abateri mai mari sau mai mici, această distribuție se confirmă în plan real, ea poate fi identificată în orice catalog școlar (excepțiile au alte explicații). Rezultă că, *din punctul de vedere al capacităților intelectuale, cererea de studii este real stratificată*, iar o echilibrare optimă cerere-ofertă presupune ca, la rândul ei, *oferta să fie stratificată pe niveluri în mod similar cu stratificarea cererii*. Cu toate că, la prima vedere, lucrurile par simple, ca nivel de explicație, iar importanța practică a unui astfel de echilibru pare să nu fie prea mare, de fapt multe dintre problemele de adaptare a instituțiilor de învățământ și dintre disfuncționalitățile sistemului își au originea tocmai în dezechilibrele dintre structura pe niveluri a cererii de studii și structura pe niveluri a ofertei de studii. Ce consecințe pot avea dezechilibrele ?

1. Când oferta de studii de nivel înalt și foarte înalt (studiile liceale, universitare și postuniversitare) depășește cantitativ ponderea elevilor și studenților cu capacități foarte dezvoltate în ansamblul populației școlare, atunci, în mod necesar, se vor produce două fenomene: fie cel de *scădere a calității elevilor și studenților* cuprinși în nivelurile respective de studii, fie cel de *reducere cantitativă a cererii de studii* pentru aceste nivele, cu variate combinații între aceste două consecințe.

Cele două fenomene pot fi deja constatate în realitatea școlară de la noi (și nu numai!) Creșterea exponențială a numărului de locuri și universități a condus la scăderea calității studenților, iar inadaptarea instituțiilor și a profesorilor la această realitate este deja evidentă (menținerea aceluiași nivel al predării și mai ales a aceluiași nivel de exigență a examinării, ceea ce conduce la pierderi școlare mari, cu promovabilități la licență care uneori nu depășesc 50%). Dincolo de orice interpretări, este cert că sporirea numărului de studenți va deschide accesul către universitate pentru populația de nivel mediu (sau chiar sub mediu) și că, în aceste condiții, nu se va mai putea opera cu aceleași metode, cu aceleași conținuturi și niveluri de exigență ca atunci când concurența foarte ridicată și selecția foarte severă asigurau din start și fără un merit special al universităților calitatea ridicată a studenților. Și celălalt fenomen, de reducere cantitativă a cererii de studii este deja evident. Chiar dacă, pe ansamblu, numărul candidaților a crescut, concurența la admitere a scăzut, creșterea numărului de locuri tinzând să fie mai mare decât creșterea numărului de candidați. Fenomene similare se produc și la nivelul învățământului liceal.

Se ridică întrebarea: este politica de creștere a numărului de locuri în licee și universități una greșită? La alt nivel, ne putem întreba: managerul școlar care, pentru a crește numărul de elevi sau studenți, relaxează filtrele de selecție la admitere sau chiar pe cele de promovare, procedează bine sau rău? Răspunsurile nu pot fi, desigur, categorice, ci în termeni de *riscuri* și *oportunități*. Strategia de creștere a numărului de elevi și studenți prezintă, fără îndoială, riscul de a cuprinde pe nivelurile înalte și o parte din populația școlară inaptă pentru nivelurile respective, dar înlătură riscul (mult mai grav, după opinia noastră), de a pierde populația capabilă de promovare școlară. Între riscul

de a școlariza un număr de incapabili și avantajul de a nu pierde nici un elev sau student capabil, considerăm că asumarea riscului este, cel puțin în prezent, mai eficientă decât cea a pierderii avantajului.

2. Când oferta de studii de nivel înalt și foarte înalt este mai mică decât ponderea elevilor și studenților care au capacități dezvoltate și pot accede la nivelele respective, atunci vom asista, probabil, la fenomene inverse față de situația precedentă: *creșterea calității elevilor și studenților* și *creșterea relativă a cererii de studii* pentru nivelele înalte de studii. Politica de limitare a numărului de locuri și de menținere sau chiar creștere a concurenței la admitere are, de asemenea, suficiente argumente pentru a se susține. Riscurile care o însoțesc rezultă din faptul că lasă în afara școlii o bună parte a populației școlare de nivel mediu care ar putea evolua, prin școală, către nivele mai ridicate. Avantajele sunt evidente: calitatea elevilor și studenților crește, prestigiul instituției se menține.

Pentru ambele situații nu se pot oferi soluții de-a gata și eficiente în orice condiții. Rămâne în sarcina managerului școlar și, la nivel mai înalt, a administratorului de sistem, să decidă asupra soluțiilor cele mai bune, în condiții date. Atât „strategia elitei", care renunță la masificare în avantajul excelenței, cât și „strategia concentrării" sau „strategia japoneză", care optează pentru dezvoltare prin extensiune piramidală (bază largă care se îngustează treptat) au și avantaje și dezavantaje. Adaptarea la contextul concret și confruntarea cu realitatea oferă, în cele din urmă, criteriile de opțiune.

Problema raportului dintre structura pe niveluri de capacități a cererii de studii și structura pe niveluri de solicitări a ofertei de studii nu se pune însă numai pentru nivelul înalt al studiilor, ci pe toate treptele de școlarizare. Mai mult decât atât, pe treptele corespunzătoare învățământului general obligatoriu, adaptarea ofertei de studii la toate nivelurile nevoilor de educație, de la nivelul performanței de vârf până la cel al educației speciale compensatorii, dobândește semnificații speciale care țin de misiunea școlilor ce deservesc învățământul general obligatoriu. În acest caz, „strategia elitei" nu mai poate fi singura strategie, selecția nu poate și nu trebuie să opereze decât în anumite limite, școala trebuie să se adreseze tuturor categoriilor de elevi, pe care nu numai că trebuie, dar este obligată să-i școlarizeze.

Comentariu. Analizând evoluțiile de la noi, nu este greu de constatat că multă vreme (dar situația continuă și în prezent), majoritatea școlilor au acționat și acționează pentru a avea, pe cât posibil, elevi buni și foarte buni. Variatele strategii de atragere a elevilor, de promovare a prestigiului școlii, însăși concurența dintre școli vizează aproape exclusiv elevii buni și foarte buni. Școlile din centrele orașelor caută elevi din zona centrală (din „lumea bună") și îi evită pe cei din zonele mărginașe. Liceele industriale, de construcții sau agricole și-au înființat clase de limbi străine, de informatică sau de profil economic în ideea că pot atrage astfel și elevi cu un nivel mai bun. Și în interiorul școlilor această atitudine persistă. Învățătorii și profesorii caută clasele bune și le refuză pe cele slabe (am constatat, de pildă, că la clasele slabe sunt repartizați în special suplinitorii și debutanții, adică, într-o logică pedagogică, tocmai invers decât ar tre-

bui). Problema care se pune este: *de elevii cu dificultăți în învățare, de cei care provin din medii defavorizate, cine se ocupă ?*

3.3.4.2. Factorii noncognitivi

Factorii noncognitivi cuprind *motivațiile*, *interesele* și *aspirațiile* școlare și profesionale ale elevilor, ale familiei, în general, ale populației, determinând orientarea spre un anumit nivel al studiilor și spre o anumită profesie, precum și disponibilitatea de a susține costurile și eforturile necesare parcursului școlar. Desigur, factorii noncognitivi interacționează cu cei cognitivi, decizia elevului de a urma o anumită școală și o anumită profesie, de a accede la un anumit nivel al studiilor fiind, în fapt, rezultatul unei combinații între cunoaștere și motivație, între estimarea mai mult sau mai puțin lucidă și realistă a propriilor capacități și dorința, susținută de voință, de a urma un anumit parcurs școlar și profesional.

Relația dintre cognitiv și noncognitiv nu este însă liniară și directă, ci complexă și mediată. Nivelul și structura capacităților elevului nu se reflectă nemijlocit în nivelul și structura motivațiilor. Uneori, o motivație intensă și foarte specifică poate masca lipsa aptitudinilor, alteori, prezența unor aptitudini chiar și foarte evidente într-un anumit domeniu nu este însoțită și de orientare motivațională spre domeniul respectiv. Constituirea și acțiunea factorilor noncognitivi au o „logică“ proprie care trebuie studiată spre a se putea estima corect influența acestor factori în formarea cererii de studii.

1. În primul rând, factorii noncognitivi se disting prin configurația lor *piramidală*, prin organizarea lor *ierarhică*, atât în ceea ce privește modul de constituire, cât și în ceea ce privește influența asupra formării cererii de studii. Organizarea piramidală a nevoilor de educație reproduce organizarea piramidală a trebuințelor (motivelor) umane. Pe plan psihic subiectiv, adică transpuse ca mobiluri interne ale acțiunii, nevoile de educație se înscriu pe palierele medii și superioare al piramidei trebuințelor, ceea ce înseamnă că apariția și apoi acțiunea trebuințelor (motivelor) privind educația sunt dependente de satisfacerea, la un nivel acceptabil, a trebuințelor aflate „mai jos“ pe piramidă, în primul rând a trebuințelor primare, a celor biologice și a celor de securitate și afiliere. Fără un minimum de satisfacere a trebuințelor de hrană, de locuință, de îmbrăcăminte etc. și a trebuințelor de afiliere și de securitate (de a avea părinți, de a beneficia de un minimum de protecție din partea celorlalți), nevoia de educație nu se transpune în motivația de a se educa, ea rămâne în stare latentă, potențială și nu generează acțiuni specifice.

La nivel social, este de așteptat ca în comunitățile sau categoriile sociale defavorizate, cu un grad ridicat de sărăcie și unul redus de securitate socială, în care „grija zilei de mâine“ inhibă orice altă aspirație, nevoile de educație să nu se transpună în factori motivaționali. De aceea, cunoașterea situației sociale a populației căreia instituția de învățământ i se adresează este o condiție foarte importantă pentru determinarea cererii reale de studii și a distanței dintre cererea potențială și cererea reală. Când această distanță este mare, o strategie de dezvoltare a serviciilor sociale pentru elevi și studenți poate fi o soluție de creștere a cererii de studii.

Desigur, trebuie avută în vedere și situația normală: aceea în care satisfacerea tre-
buințelor primare este suficientă pentru a nu mai obtura apariția și acțiunea trebuințelo
superioare (de stimă și apreciere socială, de cunoaștere, de autorealizare), adică a
acelor trebuințe pentru care educația este un mijloc principal de satisfacere. Este de
subliniat că, de la nivelul primar în sus, relația dintre condiția socială și motivația (aspi-
rația) legată de educație se relativizează și uneori își schimbă sensul. O situație social
dificilă este deseori puternic motivantă, atât ca intensitate cât și ca nivel de aspirație, în
timp ce o situație socială foarte bună poate fi demotivantă sau mai puțin stimulativă
pentru mobilizarea psihică impusă de un nivel înalt de aspirație. În aceste condiții, ori-
entarea motivațională legată de școală și de profesie și, prin urmare, orientarea cereri
de studii sunt influențate și de alți factori. Este sesizabilă, depildă, acțiunea factorilor
reuniți de P. Bourdieu sub termenul de „reproducție socială" [19], factori care conduc
la situația că orientarea motivațională a copiilor și tinerilor privind nivelul studiilor ș
profilul profesiei reproduce nivelul studiilor și profilul profesiei ale familiei sau ale
comunității sociale imediate. Pot fi însă întâlnite și situații în care „depășirea condiției"
prin educație și în special prin educație superioară acționează ca un factor motivațional
foarte puternic, care influențează orientarea cererii de studii.

2. Configurația piramidală a motivației pentru educație și, legată de ea, evoluția
piramidală a cererii de studii, rezultă nu numai ca efect al mecanismelor psihice ale
motivației, dar și ca efect al organizării sociale *ierarhice* a educației însăși, al *strati-
ficării educației* (cu referire în principal la educația formală, instituționalizată).
Stratificarea educației pe niveluri (cicluri sau trepte) are efecte în dublu plan: pe de o
parte, fiecare nivel al educației are, pe lângă elementele comune și de termen lung, și
un suport motivațional specific care influențează constituirea cererii de studii la nivelul
respectiv; pe de altă parte, fiecare nivel, în funcție de condițiile în care a fost parcurs,
generează sau influențează orientările motivaționale spre nivelurile superioare, edu-
cația devenind ea însăși factor motivațional, așa încât, la un moment dat, cererea de
studii pentru un anumit nivel este condiționată, sub aspect motivațional, de nivelul
anterior.

La baza piramidei educaționale (învățământul primar și cel gimnazial), predomină
orientările motivaționale comune, nespecifice, nevoia de școlarizare generală (și obli-
gatorie) fiind în bună măsură determinată social, atât ca durată, cât și ca structură
(organizare, curriculum). Diferențele apar în ceea ce privește nivelurile de performanță
școlară la care diferitele grupuri ale populației aspiră, precum și unele opțiuni de studii
complementare (lecții suplimentare de limbi străine, sport, instrumente muzicale ș.a.).
În primele clase ale învățământului primar chiar și nivelul de performanță este un ele-
ment comun, având în vedere că majoritatea populației (a familiilor) aspiră, inițial, la
o performanță școlară ridicată, care, ulterior, se tempereaza în funcție de feed-back-ul
reușitelor reale ale elevului. De aceea, la acest nivel, cererea de studii este ușor de
determinat, dar este mai greu de influențat. De cele mai multe ori, *factorul teritorial*
(apropierea școlii de domiciliul elevilor) – adică un factor care scapă controlului insti-
tuției școlare – este decisiv în orientarea cererii de studii spre o anumită instituție

școlară. Totuși, mai ales în mediul urban, factorul teritorial nu este întotdeauna hotărâtor. Deseori diferențele de distanță față de domiciliul elevilor sunt mici, mijloacele de transport diminuează și mai mult influența acestor diferențe, așa încât fiecare școală dispune de mai mult câmp de acțiune pentru ca, prin strategia proprie, să atragă o parte mai mare a cererii de studii (desigur, în dauna celorlalte școli concurente).

Pe nivelurile superioare ale piramidei educaționale (învățământul postgeneral, secundar și superior), orientările motivaționale ale populației școlarizabile se diversifică și se particularizează și – lucru foarte important – ele nu mai aparțin exclusiv unor *grupuri compacte de vârstă*. Motivația îmbracă forma *intereselor școlare și profesionale*, care au un grad mai ridicat de stabilitate și influențează mult mai direct orientarea cererii de studii. Totodată, sporește în mod evident preocuparea elevilor, a familiei, a comunității sociale pentru *utilitatea studiilor* și pentru valorificarea maximală a posibilităților de care dispun spre a-și susține interesele proprii. Pe acest fond, *sporește controlul cognitiv al deciziilor*. Elevii își evaluează șansele la admitere, căutând ruta școlară și profesională cea mai bună în raport cu nivelul cunoștințelor și capacităților de care dispun. Nu lipsesc sub și supra evaluările, uneori opțiunea pentru un anumit nivel al studiilor sau pentru o anumită specializare nu reflectă capacitățile reale ale elevilor, iar aspirația la o școală mai bună și la un viitor mai bun este dominantă în raport cu evaluarea lucidă a posibilităților. Ca urmare, cerea de studii se stratifică, dar într-un mod care nu este întotdeauna simetric cu stratificarea ofertei de studii, apare concurența la admitere și, firește, apar succesele și eșecurile. Uneori elevii nu dispun de informații suficiente privind nivelul de pregătire a celorlalți concurenți, opțiunea lor implică riscul iar, pentru evitarea unui eșec total, apar opțiunile multiple, lista de priorități, așa încât instituția de învățământ în care elevii ajung nu este întotdeauna – sub aspectul nivelului studiilor sau al direcției de specializare – aceea pe care și-o doresc, ci doar aceea în care au reușit „în lipsă de ceva mai bun". Prin urmare:

> Cu cât discrepanța dintre structura cererii de studii a populației și structura ofertei de studii a instituțiilor și sistemului de învățământ este mai mare, cu atât este mai mare riscul ca elevii să urmeze studii sau/și să se pregătească în profesii pe care nu le doresc și care nu vor beneficia de susținerea motivațională necesară înaltei performanțe.

Această dinamică a motivațiilor și intereselor afectează însă nu numai stratificarea reală a cererii de studii, dar și stratificarea reală a instituțiilor de învățământ. Este evident că instituțiile de învățământ (școlile vocaționale, liceele, universitățile) care oferă profiluri de formare sau direcții de specializare căutate, cu concurență la admitere, vor beneficia din start nu numai de elevi (studenți) bine pregătiți, dar și puternic motivați, în timp ce instituțiile care au în structura lor profiluri și specializări mai puțin căutate, fără concurență la admitere și care își „recrutează" elevii (studenții) prin redistribuirea „respinșilor"- administrativă sau *de facto* – vor avea din start elevi (studenți) nu doar mai slab pregătiți, dar și cu o slabă motivație sau chiar demotivați față de școala sau profesia pe care o urmează. În aceste condiții, feed-back-ul rezultatelor bune și al calității pentru prima categorie de instituții și feed-back-ul rezultatelor slabe și al slabei calități pentru a doua categorie de instituții nu vor face decât să adâncească discrepanța

dintre cele două categorii de instituții și să sancționeze sever instituțiile care nu s adaptează cererii de studii la intrare, dincolo de orice considerații privind importan sau necesitatea specializărilor (profesiilor) care nu sunt căutate de populație.

3. O altă caracteristică a acțiunii factorilor noncognitivi, cu referire specială l motivație, este aceea că opțiunea elevilor (și a familiilor) pentru o școală, pentru u nivel al studiilor sau pentru o profesie este, de regulă, *plurimotivată*, în sensul c rezultă nu dintr-un singur motiv (trebuință sau interes), ci dintr-o *configurație d motive*, în care se combină și se confruntă motive diferite ca intensitate și ca sens și î care orientările motivaționale și afective sunt mai mult sau mai puțin filtrate de crite riul raționalității. Deseori, opțiunea finală rezultă dintr-o „luptă a motivelor", în car dorința de a urma o școală sau o profesie se confruntă cu disponibilitatea de a suport costurile de școlarizare, aspirația la un nivel înalt de studii poate fi temperată d perspectiva unui eșec, interesul pentru o profesie poate fi atenuat sau chiar inhibat d utilitatea scontată a profesiei (șansa găsirii unui loc de muncă) etc. Caracterul pluri motivat al opțiunilor școlare și profesionale poate oferi instituției de învățământ punct de reper în orientarea strategiei de atragere a cererii de studii, bazată, desigur, pe inves tigația concretă a configurației de motive existente în segmentul de cerere pe care insti tuția îl vizează. De exemplu, strategia dezvoltării serviciilor sociale pentru elevi și stu denți, care să diminueze costurile indirecte de școlarizare, poate să încline balanț interese-costuri în avantajul instituției, prin atragerea candidaților motivați și capabili dar cu mai reduse resurse financiare. În același sens poate fi valorificată și politica taxe lor de studii (în cazul instituțiilor de învățământ care școlarizează cu taxă), compensân cuantumul mai mic al taxelor cu numărul mai mare al elevilor sau studenților.

3.3.4.3. Factorii psihosociali – reprezentările sociale

Pentru instituția de învățământ, ca și (mai ales) pentru sistemul de învățământ în ansamblul său, procesul de formare a cererii de studii apare ca un *proces social* sau c un proces care prezintă interes la scară socială, în sensul că, dincolo de varietate condiționărilor psihice individuale sau micrograpale, importante sunt *tendințele și pro porțiile macrosociale* și care prezintă o anumită stabilitate în timp. Și într-adevăr exceptând școlile foarte mici din mediul rural, majoritatea instituțiilor de învățămân lucrează cu sute sau mii de elevi sau studenți, funcționarea lor fiind dependentă nu de câteva decizii izolate și atipice, ci de acele decizii sau constrângeri care se însumeaz la scară socială, generând stratificarea socială a cererii de studii. Dar chiar și școlile mici sunt afectate, direct sau indirect, de tendințele existente la scară socială, dac avem în vedere că ele fac parte dintr-un sistem și că reprezintă, de cele mai multe ori doar etape sau trepte de acces spre macrostructurile acestui sistem

Desigur, tendințele și proporțiile mari ale cererii de studii sunt determinate în bună măsură de factorii demografici, economici și educativi, care își pun amprenta pe dimensiunile cantitative globale și pe unele aspecte de structurare (de stratificare) a cererii de studii, așa cum a rezultat din analizele anterioare. Dar acțiunea acestor fac tori nu explică, singură, modul real de formare a cererii de studii. Este suficient să

studiem structura reală a cererii de studii pentru a constata că orientarea populației spre anumite școli, spre anumite profesii, precum și aspirația la un anumit nivel al studiilor nu sunt efectul direct al unei situații demografice, al unei stări economice sau al unei anumite structuri a sistemului de învățământ. De exemplu, faptul că o profesie este cerută pe piața muncii nu conduce neapărat la un aflux sporit de elevi sau studenți spre instituțiile care școlarizează în profesia respectivă. Sau, faptul că, la un moment dat, cererea de absolvenți ai învățământului superior este limitată sau chiar în descreștere, nu conduce direct la o diminuare a cererii de studii la intrarea în universități. Iar dacă stratificarea reală a cererii de studii nu reflectă direct și exclusiv nici (doar) acțiunea factorilor sociali (obiectivi), nici (doar) acțiunea factorilor psihoindividuali (subiectivi), atunci trebuie luată în considerare existența și acțiunea unor factori de interesecție, de mediere, ce se constituie în câmpul *interacțiunii psihosociale*. Dintre acești factori, ne vom opri asupra *reprezentărilor sociale*, atât pentru calitatea lor de a sintetiza foarte bine specificul și rolul cogniției sociale în determinarea comportamentelor individuale, cât și pentru influența foarte directă pe care o exercită asupra formării cererii de studii ca proces social.

1. Pentru a releva rolul reprezentărilor sociale în structurarea cererii de studii ar trebui să pornim de la observația de simț comun că deciziile și acțiunile oamenilor privind alegerea și frecventarea unei anumite școli, învățarea unei anumite profesiuni sau accederea pe treptele superioare de educație nu se produc la întâmplare și nici ca reacție directă la presiunea constrângerilor sociale. Dimpotrivă, oamenii culeg, selectează și prelucrează informații, emit aprecieri, fac prognoze, estimează șansele lor și ale altora în baza unor *construcții mentale* (idei, scheme de gândire, imagini, moduri de abordare), a unor *reprezentări* ce apar ca „un proces de transformare a unei realități sociale într-un obiect mental", care facilitează „procesul de remodelare a realității, producând informații semnificative pentru beneficiari, recreînd realitatea" [A. Neculau, 120, pag. 36-37]. Este suficient să observăm acțiunile și reacțiile oamenilor, discuțiile și luările de poziție ce au loc într-un context crucial cum este cel al admiterii în liceu sau în universitate pentru a ne da seama că în spatele unei opțiuni sau al unui compromis se află mecanisme de gândire complexe, idei și „filosofii" de viață, sisteme explicative și argumentative, care imprimă o anumită *autonomie* deciziilor și conduitelor individului sau ale grupului față de presiunea socială externă. În fapt, analistul sau managerul care studiază structura și dinamica reale ale cererii de studii într-o anumită populație constată cu are de a face nu cu o societate (cu înțelesul de comunitate socială) amorfă și receptivă, ci cu o *societate care gândește* sau, în formularea lui S. Moscovici, cu o *societate gânditoare*, adică o societate în care, după cum sugerează autorul francez, „indivizii și grupurile, departe de a fi receptori pasivi, gândesc pentru ei înșiși, produc și comunică neîncetat propriile lor reprezentări și soluții la întrebările pe care ei înșiși și le adresează. Pe străzi, în cafenele, birouri, spitale, laboratoare etc., oamenii analizează, comentează, combină în mod spontan „filosofii" neoficiale, cu un impact decisiv asupra relațiilor sociale, asupra alegerilor lor, asupra modului în care își cresc copiii, își fac planuri etc" [117, pag. 27].

Important pentru analist și pentru managerul instituției școlare este să aibă în vedere că aceste scheme de gândire, aceste „modele de funcționare mentală" [A. Neculau, 120, pag. 37], sintetizate sub termenul de reprezentări sociale, au o existență *reală*, ele nu sunt „simple epifenomene ale comportamentului", ci *realități la fel de consistente ca și orice altă parte constitutivă a realului social*. Sau, după cum scrie A. Neculau, „produse sociale, reprezentările participă hotărâtor la constituirea socială a contextului. Consistența lor cognitivă și socială afirmă caracterul de existență, nu doar ca mediatori mentali între un stimul și un răspuns, ci ca variabile interdependente, produse de viața cotidiană, ca interfață între formele subiective ale socialității și formele organizate ale societății" [120, pag. 35]. Prin urmare, a ignora influența reală a reprezentărilor sociale asupra structurării cererii de studii este la fel de grav sau chiar mai grav cu a nu ține seama de acțiunea celorlalți factori, aparent mai „consistenți", cum sunt factorii demografici sau cei economici.

2. O altă caracteristică importantă a reprezentărilor sociale este aceea că ele nu se constituie și nu acționează ca simple reflectări cognitive ale realității sociale „obiective", ele nu sunt similare reprezentărilor cognitive din psihologia clasică, unde reprezentările erau definite drept „percepții trecute și reproduse" sau imagini care reflectă obiectele în absența lor, prin mecanismele de conservare și reactualizare ale memoriei. În reprezentările sociale, obiectul și subiectul nu sunt net disociate sau, altfel spus, nici obiectul și nici subiectul reprezentării nu pot fi înțelese unul în absența celuilalt. „Specificul reprezentării sociale – scrie A. Neculau – este acela că nu operează o ruptură între universul exterior și universul interior al individului sau al grupului (...). Subiectul și obiectul nu sunt deci distincte. Altfel zis, stimulul și răspunsul sunt indisociabili, formând un ansamblu. Un răspuns nu e numaidecât o reacție la un stimul (situație). Individul reconstruiește obiectul, îl reevaluează. Am putea chiar spune că obiectul nu are valoare intrinsecă, ci există doar prin semnificația pe care i-o dă individul (grupul) care îl pune în valoare" [121, pag. 13].

Comentariu. Astfel de mecanisme de formare și acțiune a reprezentărilor sociale sunt foarte evidente în cazul *reprezentărilor asupra profesiunilor*, ele determinând în bună măsură structurarea cererii de studii pentru licee și universități. De pildă, profesiunea de medic beneficiază de o reprezentare socială favorabilă, stimulativă și care se păstrează dincolo și uneori împotriva „semnalelor" pe care realitatea „obiectivă" le produce. Punctele de referință în jurul cărora s-a constituit această reprezentare și care îi imprimă semnificația pozitivă pot fi multiple: poziția de medic se asociază cu o situație socială (financiară, materială) bună, este o profesie în care „se câștigă" bine și uneori repede, imaginea socială a medicului se asociază cu un standard de viață de nivel „vilă și autoturism de lux"; pe de altă parte este o poziție de prestigiu și o profesiune nobilă, ea poate fi și o pasiune, un act de devotament pentru oameni, așa încât aspectele mercantile, „materialiste" sau egoiste ale imaginii pot fi atenuate, justificate sau chiar mascate de aspectele umanitare, morale, de caracter. Desigur, elementele constitutive ale acestei reprezentări și ponderea lor diferă de la indi-

vid la individ, de la grup la grup și de la context la context. Important este că reprezentarea asupra profesiunii de medic, odată constituită sau/și preluată acționează ca „un aparat evaluator, o grilă de lectură a realității, o situare în lumea valorilor și o interpretare proprie dată acestei lumi (...), o instanță intermediară între percepție, informație, atitudine și imagine" [A. Neculau, 121, pag. 9]. Cu alte cuvinte, reprezentarea socială asupra profesiunii de medic va acționa ca un *mediator* între stimulii (informația) veniți din exterior și răspunsul individului sau al grupului, fie prin ignorarea unor stimuli, fie prin „interpretarea" lor. De exemplu, faptul că cererea de medici este în scădere (sau că numărul medicilor depășește numărul posturilor) va fi ori ignorat (perspectiva șomajului îi afectează doar pe „alții"), ori interpretat (este o scădere artificială menită să prezerve privilegiile celor care sunt deja realizați), iar reprezentarea socială asupra profesiunii de medic va continua să genereze un aflux sporit de candidați spre facultățile de medicină, indiferent de „natura intrinsecă" a stimulilor furnizați de schimbările de context.

Nu trebuie să se înțeleagă că reprezentările sociale sunt rigide și inerte, deși ele au într-adevăr o anumită inerție, o anumită invarianță în raport cu schimbările de context. Dar, similar procesului de formare a lor, procesul de transformare și de adaptare a reprezentărilor sociale nu se produce ca efect direct al schimbărilor propriu-zise, considerate de sine stătător, ci ca efect al interpretărilor, al semnificației ce se acordă schimbărilor de context. Referindu-se la procesul de transformare a reprezentărilor, A. Neculau arăta că forța unui eveniment sau a unei schimbări de a determina o transformare a reprezentării depinde, alături de alte condiții, și de modul în care individul sau grupul percep natura evenimentului sau a schimbării: dacă schimbarea este considerată *ireversibilă*, definitivă, atunci transformarea reprezentării este inevitabilă și relativ rapidă; dacă schimbarea este considerată *reversibilă*, iar subiectul „așteaptă o întoarcere mai mult sau mai puțin rapidă la o stare anterioară, reprezentarea nu se modifică decât superficial". Citând explicația dată de C. Flament acestui proces, A. Neculau face următoarele considerații privind rezistența reprezentărilor la schimbările de context: „Dacă modificările circumstanțiale sunt percepute ca reversibile, subiectul speră într-o întoarcere la normalitate și rezistă. Dar, cînd condițiile sunt percepute ca ireversibile, subiecții își pierd speranța. Totuși ei nu se angajează într-o transformare rapidă a reprezentării sociale. Ceva îi face să să-și economisească energia cognitivă și suportă, o vreme, eventualele modificări latente ale circumstanțelor. Explicația pentru aceste încetiniri este că subiectul crede că i se cere ceva neobișnuit. După primele încercări, el caută, poate inconștient, un mijloc pentru a-și restabili echilibrul cognitiv" [120, pag. 43-46]. Fără a mai apela la o demonstrație specială, considerăm că explicația procesului de persistență/transformare a reprezentărilor sociale este aplicabilă și pentru reprezentările privind școlile, studiile și profesiunile.

În cazul exemplului nostru, referitor la profesiunea de medic, *persistența reprezentării sociale* este cu atât mai evidentă cu cât sunt suficiente informații provenite din context care ar putea să determine schimbarea ei. De pildă, este evident că o bună parte a medicilor nu beneficiază de un standard de viață ridicat, unii se confrun-

tă chiar cu dificultăți materiale, un loc de muncă se obține greu, salariile mici nu atestă o valorizare socială prea înaltă a statutului de medic, iar imaginea mai mult sau mai puțin întemeiată a medicului care „pretinde foloase necuvenite" întinează imaginea de prestigiu a profesiei; sub un alt aspect, numărul de locuri în facultățile de medicină a crescut iar calitatea studenților a scăzut ș.a.m.d. Dincolo de aceste schimbări circumstanțiale, reprezentarea socială a profesiunii de medic persistă în forma sa „clasică" sau „consacrată", fie pentru că indivizii și grupurile consideră aceste schimbări ca reversibile, sperând într-o revenire la „normalitate", fie că, deși le consideră ireversibile, speră că nu vor fi afectați „tocmai ei" de latura negativă a acestor schimbări sau că vor urma „schimbări ale schimbărilor", păstrându-și reprezentarea ca pe un fel de *rezervă adaptativă* la un viitor imprevizibil.

3. Forța cu care reprezentările sociale asupra studiilor și profesiunilor se impun în structurarea cererii de studii este dată și de faptul că, participând la constituirea socială a contextului, reprezentările dobândesc un caracter *prescriptiv*, ele „reglementează" neoficial, dar cu atât mai puternic, modul de gândire și comportamentele individului și ale grupului, prescriu norme de gândire și acțiune care „ni se impun cu o forță irezistibilă" ce rezultă din „combinația dintre o structură prezentă, chiar înainte ca noi să începem să gândim, și a unei tradiții care decretează *ce* ar trebui să gândim" [S. Moscovici, 117, pag. 20]. Această forță este dată de faptul că, în conținutul și în dinamica reprezentărilor, are loc o combinație ce le este specifică între elementele contextuale, imediate, concrete, individuale sau microgrupale, care țin de experiența trăită nemijlocit și elementele preluate, conservate, transmise „istoric" sau extrapolate „structural" care, deși continuă să se raporteze la contextul concret și actual, își au originea în alt timp, în alt loc și în experiența altor indivizi sau grupuri. Sau, după cum subliniază A. Neculau, „raportarea la concret nu înseamnă o reducere a reprezentării la o colecție de reflectări individuale, propuse de realitatea imediată", căci, raportate unele la altele, reprezentările nu sunt entități autonome și izolate, ci „entități sociale, cu o viață proprie, comunicând unele cu altele, opunându-se și schimbându-se armonios de-a lungul vieții, dispărând numai pentru a re-apărea în noi veșminte" [S. Moscovici, 117, pag. 22] sau, după cum scria A. Neculau, reprezentările sociale „circulă", se „încrucișează", „impregnează majoritatea raporturilor interpersonale" [121, pag. 13], ele „se organizează întotdeauna într-o schemă cognitivă de bază, alimentându-se mereu din câmpul social și din imaginarul colectivității, dar și din capitalul cultural al subiectului", având proprietatea de „a integra orice informație ulterioară, organizând-o, furnizând apoi subiectului norme noi de joc și stil comportamental" [120, pag. 43]. Acest mecanism de formare/transformare și de combinare a reprezentărilor face ca, la un moment dat, reprezentarea să nu mai apară doar ca un *mediator* între un stimul (o situație, un obiect) și un răspuns (o opinie, un comportament), ci ca o *variabilă independentă* care „determină atât caracterul stimulului, cât și răspunsul" [S. Moscovici, 117, pag. 68].

Combinându-se și interacționând, reprezentările își modifică sfera și conținutul, se generalizează sau se particularizează, ele integrează, resping sau „normalizează" informația venită din (schimbarea de) context, așa încât – după cum relevă A. Neculau

– „obișnuit să apeleze la schema „normală“, cunoscută, tradițională, individul tratează evenimentele străine (anormale!) ca aspecte contradictorii ce trebuie „domesticite“, normalizate, făcute suportabile, raționalizate. În acest proces de tratare a informației străine, se petrece un fenomen interesant: ameliorând asperitățile elementelor străine, înglobându-le sau respingându-le, individul își restructurează treptat propria viziune“ [120, pag. 43].

Comentariu. Departe de a fi o „teorie abstractă“, considerațiile de mai sus au referințe practice directe. De pildă, reprezentarea socială asupra profesiunii de medic, la care ne-am referit în comentariul anterior, poate fi nu doar o reprezentare raportată la un obiect concret și imediat (profesiunea de medic), ci o particularizare a unei reprezentări mai generale, care are o anumită „istorie“ și care își găsește în profesia de medic *una dintre actualizările posibile*. Această reprezentare mai generală, transmisă, preluată și actualizată, ar putea fi aceea asupra studiilor superioare (universitare): posesia unei diplome universitare asigură o muncă mai ușoară (Sic!), un venit decent, o poziție socială de „noblețe“, o șansă de promovare pe diferite filiere (socială, economică, politică) și un pașaport pentru intrarea în „lumea bună“. Dar și această reprezentare poate fi o actualizare a uneia încă și mai veche: „ai carte, ai parte“. După cum spuneam, aspirația spre profesiunea de medic poate fi doar una dintre actualizările acestei reprezentări mai generale, care se poate schimba cu o altă opțiune particulară dacă „asperitățile elementelor străine“ o contracarează. Așa se explică, credem, faptul că aspirația tinerilor (a familiilor) la studii superioare este deseori foarte generală sau foarte slab specifică (mai important este „să intru în facultate“ decât „unde“ intru), eșecul conduce deseori la schimbarea opțiunii și nu la menținerea celei inițiale. O explicație similară poate să aibă și aparenta incoerență a opțiunilor la admiterea în liceu sau în universitate. În investigațiile efectuate de noi am constatat, de exemplu, la elevii de liceu, o gamă de opțiuni care cuprindea, pe aceeași listă de „priorități“: medicină, drept, finanțe-bănci, informatică, jurnalistică, relații internaționale. Este evident că, în aceste situații, nu atât informația furnizată de context, cât reprezentarea este variabila independentă ce generează opțiunile și acțiunile elevilor și ale familiilor.

În concluzie, dacă reușim să cunoaștem reprezentările sociale care generează dinamica opțiunilor școlare și profesionale, atunci vom sesiza că ea nu este întâmplătoare sau „lipsită de logică“, ci dimpotrivă, că se bizuie pe un anumit mod de gândire și pe o anumită raționalitate a acțiunii indivizilor și grupurilor, așa încât pot fi posibile o *prognoză* corectă a modului în care cererea de studii se va structura și, desigur, o *strategie* eficientă de adaptare la această cerere. Cunoașterea acțiunii factorilor demografici, economici și educativi trebuie dublată de cunoașterea acțiunii factorilor psihologici și psihosociali pentru ca informația obținută din context să fie pertinentă și să surprindă toate variabilele majore care determină formarea și structurarea cererii de studii.

obișnuit să apeleze la scheme cunoscute, familiare, individul traduce evenimentele străine (anormale) cu ajutorul celor familiare: le face cunoscute, normalizate, făcându-le suportabile, raționalizate. În acest proces de traducere a necunoscutului, se petrece un fenomen interesant: transformând aspectele amenințătoare, străine, înglobându-le sau respingându-le, individul își reintroduce propria viziune" [20, pag. 43].

Comentarii. Departe de a fi o „teorie abstractă", considerațiile de până aici au referință practică directă. De pildă, reprezentarea socială asupra profesiunii de medic, la care ne-am referit în „comentariul" anterior, poate fi nu doar o reprezentare raportată la un obiect concret și imediat (profesiunea de medic), ci o particularizare a unei reprezentări mai generale, care are o anumită „istorie" și care își găsește în profesia de medic una dintre actualizările posibile. Această reprezentare mai generală, tradițională, preluată și actualizată, ar putea fi aceea asupra studiilor superioare (universitare): posesia unei diplome universitare asigură o muncă mai ușoară (sic!), un venit decent, o poziție socială de „notabil", o șansă de promovare pe diferite filiere (sociale, economice, politice) și un pașaport pentru intrarea în „lumea bună". Dar și această reprezentare poate fi o actualizare a uneia încă și mai vechi: [illegible]. După cum spuneam, aspirația spre profesiunea de medic poate fi doar una dintre actualizările acestei reprezentări mai generale, care se poate asimila cu o altă opțiune particulară dacă „imperativele sistemului social" o comandă. Așa se explică, credem, faptul că aspirația elevilor (a familiilor) la studii superioare este adesea foarte generală sau foarte slab specifică (mai important este „să intre la facultate" decât „unde" intră), și de ce adesea la schimbarea opțiunii nu se manifestă nicio rezistență. O explicație similară poate să aibă și apariția întocmai a opțiunilor la admiterea în liceu sau în universitate. În investigațiile efectuate de noi am constatat, de exemplu, la elevii de liceu, o gamă de opțiuni care cuprindeau, pe aceeași listă de „priorități": medicină, drept, finanțe-bănci, informatică, jurnalistică, relații internaționale. Este evident că, în aceste situații, nu atât informația furnizată de context, cât reprezentarea este variabila independentă ce generează opțiunile și acțiunile elevilor și ale familiilor.

În concluzie, dacă reușim să „cunoaștem" reprezentările sociale care generează dinamica opțiunilor școlare și profesionale, atunci vom sesiza că ea nu este întâmplătoare sau „lipsită de logică", ci dimpotrivă, că se bazează pe un anumit mod de gândire și pe o anumită raționalitate a acțiunii indivizilor și grupurilor, așa încât pot fi posibile prognoze corecte a modului în care cererea de studii se va structura și, desigur, o strategie eficientă de adaptare la această cerere. Cunoașterea acțiunii factorilor demografici, economici și educaționali trebuie dublată de cunoașterea acțiunii factorilor psihologici și psihosociali pentru ca informația obținută din context să fie pertinentă și să surprindă toate variabilele majore care determină formarea și structurarea cererii de studii.

Partea a doua

ANALIZA ŞI ADMINISTRAREA RESURSELOR EDUCAŢIONALE

Capitolul 4

PROBLEMA RESURSELOR EDUCAŢIONALE

Puncte de reper

Punerea în practică a unui proiect pedagogic are nevoie de resurse în cantitatea, calitatea și structura impuse de volumul și natura nevoilor de educație în funcție de care proiectul este conceput. Resursele sunt însă o realitate dată și în mare măsură independentă de voința proiectantului, iar volumul lor este întotdeauna limitat în raport cu multitudinea nevoilor. În consecință, determinarea *necesarului* de resurse, pe de o parte, și a *disponibilului* de resurse, pe de altă parte, sunt acțiuni care nu trebuie amânate pentru faza de aplicare a proiectului, ci trebuie integrate în prima fază a elaborării sale, când se stabilesc dimensiunile nu numai necesare, dar și posibile ale acestuia. Interdependențele dintre nevoi și resurse sunt atât de strânse încât practic analiza nevoilor și analiza resurselor nici nu pot fi efectuate separat una de cealaltă, ci concomitent, prin acomodări reciproce ale celor doi termeni ai relației. *Măsura în care se asigură raporturi optime între nevoi și resurse este indicatorul cel mai semnificativ al raționalității unui proiect pedagogic.*

Dacă importanța analizei resurselor educaționale este larg acceptată, în ceea ce privește sensurile noțiunii de resurse în educație lucrurile nu sunt pe deplin clarificate. De aceea, una dintre problemele actuale ale proiectării pedagogice o constituie elaborarea unui concept al resurselor în educație. Ce sunt resursele educaționale? Cum pot fi identificate, sistematizate și evaluate? În ce măsură algoritmul economic al analizei de resurse poate fi aplicat în domeniul educației? Care este impactul „perspectivei resurselor“ asupra proiectării, realizării și evaluării procesului de învățământ? Iată doar o parte a întrebărilor care configurează spațiul complex al problematicii resurselor în domeniul educației. Pe cât de complexă este însă problema resurselor, pe atât de necesară și urgentă este soluționarea ei. În fond trăim într-o epocă dominată de problema resurselor, în care acoperirea nevoilor și aspirațiilor crescânde ale oamenilor, inclusiv (sau mai ales) în domeniul educației, nu mai poate fi asigurată în absența unei analize serioase a resurselor existente sau potențiale și a unei administrări eficiente și raționale a acestora.

4.1. Resursele educaționale: realitate și concept

Sub termenul de resurse educaționale se ascunde o realitate variată și o gamă încă și mai variată de accepțiuni. Se vorbește despre resurse ale predării și ale învățării,

despre resurse umane și materiale, despre resurse recuperabile, existente și potențiale, primare și secundare etc. Termenul se regăsește în sintagme de forma „valorificarea resurselor predării (sau învățării)“, „evaluarea resurselor“ sau „managementul resurselor“ – sintagme ce nu acoperă întotdeauna , în plan real, modernitatea sugerată de expresia lor lingvistică.

În pedagogie, termenul de resurse este folosit cu o semnificație ce diferă mult de cea acceptată în alte științe sociale și îndeosebi în economie. Resursele sunt privite ca disponibilități latente ale activităților și mijloacelor pedagogice, insuficient folosit, dar virtual nelimitate. Acest punct de vedere, dincolo de justificările lui, include riscul unor confuzii și suprapuneri de planuri între resurse și celelalte componente ale acțiunii educaționale, de pildă confuzia între resurse și mijloace. Căci ce înseamnă, spre exemplu, „resurse ale predării“? Despre un profesor care dă elevilor foarte mult de lucru pentru acasă se poate afirma că valorifică resursele predării (căci stimulează munca independentă și studiul individual – coordonate definitorii ale unei predări moderne). Dar este oare vorba aici realmente de o resursă a predării, sau mai curând de un mijloc prin care profesorul „consumă“ în mod tacit o resursă (de data aceasta realmente o resursă) care este timpul de studiu individual al elevilor ?

4.1.1. Ce sunt resursele educaționale ?

Anticipând un răspuns la întrebările puse în debutul acestui capitol, avansăm aici o aserțiune esențială pentru sensul problematicii resurselor: *nici un element al procesului de învățământ nu poate fi considerat resursă dacă nu este limitat.*

> **În consecință, problema resurselor se pune din momentul în care ne confruntăm cu caracterul limitativ al posibilităților noastre de acțiune, în raport cu nevoile pe care trebuie să le satisfacem, nevoi aflate într-un proces continuu de amplificare și diversificare.**

Să formulăm însă, pentru început, câteva enunțuri generale, ca punct de plecare într-o abordare sistematică a conceptului de resurse și de analiză a resurselor în proiectarea pedagogică și managementul strategic în învățământ:

a) orice activitate umană, deci și cea educațională, are nevoie spre a se realiza, de resurse, adică de elemente inițiale care apar drept *intrări* în sistem și *condiții* de desfășurare a activității;
b) aceste elemente inițiale apar ca *potențialități* care condiționează amploarea activității, declanșarea, continuarea sau suspendarea ei, precum și *volumul și natura nevoilor* pe care activitatea le satisface;
c) resursele sunt consumate prin transformarea și încorporarea lor în *produse* (competențe, atitudini), adică în rezultate sau *elemente de ieșire* menite să acopere nevoile pentru a căror satisfacere a fost organizată activitatea respectivă.

În aprofundarea acestor enunțuri și pentru o mai corectă circumscriere a semnificației termenului de resurse, sunt necesare și următoarele observații:

d) *calitatea de resursă nu este intrinsecă elementelor materiale sau spirituale care o alcătuiesc, ci ține de poziția pe care aceste elemente o au într-o activi-*

tate dată, fiind deci dependentă de mijloacele de care activitatea respectivă dispune pentru a folosi anumite resurse (gradul de dezvoltare a unei activități este exprimat, printre altele, și de diversificarea elementelor pe care le poate utiliza ca resurse);

e) *calitatea unui element de a fi resursă se constituie prin raportare la anumite nevoi;* nu este resursă decât ceea ce poate să servească unor nevoi. Aceasta nu înseamnă, firește, că relația dintre consumul de resurse și gradul de acoperire a nevoilor este directă, ci este o relație mediată de activitatea prin care resursele sunt transformate în rezultate (efecte) utile. De altfel, raportul dintre resurse și nevoi constituie, după cum vom vedea, problema-cheie a analizei și administrării resurselor.

Să remarcăm în acest context că problema resurselor, atât ca realitate obiectivă, cât și ca noțiune științifică, a apărut și s-a dezvoltat în *economie* (ca domeniu al vieții sociale și ca știință), pe măsură ce amplificarea activității economice și în special a producției de bunuri și servicii – însoțită de creșterea continuă a consumului de resurse – a făcut din resurse principalul factor limitativ și, prin consecință, un *principiu de bază în structurarea și restructurarea sistemelor economice.* Analiza resurselor a devenit pentru economist cel puțin la fel de importantă ca studiul cererii, cu atât mai mult cu cât producția și desfacerea de bunuri și servicii sunt mult mai dependente de acțiunea sa (calitate, preț, marketing), în timp ce resursele sunt date, exterioare sau mult mai puțin dependente de posibilitățile sale de intervenție. Sub imperativul eficienței, economistul este „obligat să opteze" pentru maximizarea rezultatelor și minimizarea consumului de resurse.

Așadar, satisfacerea unor nevoi tot mai mari cu resurse tot mai puține și mereu limitate constituie o condiție de bază a raționalității economice.

Conceptul de resurse, de analiză a resurselor și mai ales atitudinea sau mentalitatea generată de „perspectiva resurselor" au depășit însă sfera economicului, odată cu dezvoltarea dimensiunii praxiologice și tehnologice a științelor și, îndeosebi, a științelor socio-umane, devenind o parte a unei paradigme generale a proiectării și evaluării proceselor și sistemelor sociale. Analiza resurselor și administrarea lor eficientă sunt astăzi implicate în teoria și tehnologia rezolvării problemelor sociale, sunt componente de bază în teoria și practica deciziei, în management și, desigur, în tehnologia educațională.

Analiza resurselor s-a impus în strânsă legătură cu pătrunderea perspectivei sistemice în științele socio-umane, în cadrul căreia procesele și structurile sociale sunt studiate în termeni de intrări, ieșiri, feed-back, cărora le sunt subsumate condițiile, factorii, mijloacele și tehnicile de realizare și care determină funcționalitatea, eficiența, reglarea și autoreglarea proceselor și structurilor sociale, în contextul interdependențelor cu activitățile/sistemele supra sau sub ordonate.

Se poate afirma că analiza resurselor este nu numai o operație necesară în proiectarea unei activități date, dar și o *perspectivă de abordare, un principiu metodologic* al acțiunii sociale eficiente și, în cele din urmă, o „mentalitate funciară" a agenților acțiunii sociale. Acțiunea educațională nu face deloc abstracție de aceste

cerințe. Dimpotrivă, explozia nevoii și cererii de educație este mult mai accentuată decât în alte domenii, problema resurselor educaționale având prin urmare un caracter mult mai acut.

4.1.2. Resurse-nevoi: o relație esențială a proiectării pedagogice

Resursele sunt, după cum am văzut, un concept esențialmente economic, iar extinderea folosirii lui în domenii mai largi ale vieții sociale nu a modificat, în esență, punctul de vedere economic asupra resurselor. Invocarea conceptului de resurse în proiectarea didactică ar putea să pară deci nepotrivită. Nu este însă deloc așa. Nu numai că perspectiva economică – îndeosebi prin dimensiunile eficienței și raționalității – se justifică pe deplin în proiectarea educațională, dar ea este deja asimilată în viziunea modernă asupra educației. În fond, procesul de învățământ este o activitate socială cu finalități bine specificate, a căror realizare implică atragerea, transformarea și consumul de resurse (umane, materiale, financiare).

Dacă vom privi procesul (sistemul) de învățământ ca o activitate (structură) destinată să satisfacă o categorie specifică (și foarte importantă) de nevoi social-umane (nevoia de competență, de creativitate, de integrare socio-profesională etc.), atunci:

> **Relația dintre modul de utilizare a resurselor și gradul de satisfacere a nevoilor trebuie privită ca esențială în determinarea și evaluarea eficienței proceselor și sistemelor educaționale.**

Din acest punct de vedere, condițiile în care se desfășoară procesul de învățământ și, în general, activitatea educativă nu sunt esențialmente diferite de ale celorlalte activități sociale – iar aceste condiții pot fi descrise pe scurt prin *caracterul permanent limitat al resurselor în raport cu nevoile social-umane aflate în continuă creștere și diversificare.* În consecință, a avea eficiență înseamnă – și în cazul învățământului – *a satisface cât mai bine trebuințe tot mai mari cu aceleași resurse sau cu resurse mai puține.*

Desigur, aceasta nu este o pledoarie pentru reducerea resurselor alocate învățământului, atât pentru faptul că resursele (materiale, financiare) alocate de societate sunt doar o parte a resurselor de care învățământul dispune, cât și pentru faptul că, indiferent de o eventuală schimbare de optică asupra învățământului, resursele rămân, în raport cu nevoile, mereu limitate, iar o situație în care resursele să sporească altfel decât sub presiunea nevoilor crescânde este iluzorie. Trebuie să ne așteptăm mai curând ca discrepanța dintre caracterul limitat al resurselor și creșterea nevoilor să fie tot mai mare și, prin urmare, imperativul eficienței și raționalității să fie tot mai categoric. Din această perspectivă, *proiectarea pedagogică* este *o acțiune de analiză și administrare a unor resurse limitate pentru obținerea unor rezultate maxime în condițiile date,* care să asigure satisfacerea cât mai deplină a nevoilor sociale și individuale de educație.

Comentariu. Această accepțiune a proiectării este valabilă atât la nivelul *macropedagogic* (al sistemului de învățământ) unde proiectarea presupune determinarea nevoilor globale de educație și distribuirea resurselor pe structuri mari (trepte, niveluri, profiluri), pe categorii de obiective și domenii de conținut (sintetizate în principal în planurile de învățământ), cât și la nivelul *micropedagogic,* unde proiectarea implică studierea nevoilor specifice, inclusiv individuale, de educație, definirea și realizarea obiectivelor educaționale și a conținutului instruirii prin analiza și utilizarea cât mai eficientă a resurselor de care procesul de învățământ dispune sau pe care poate să le atragă în condițiile concrete în care se desfășoară.

Trecerea de la nivelul macro – la cel micro-pedagogic nu este liniară. Determinările generale ale nevoii sociale de educație, precum și opțiunile globale privind volumul și modul de distribuire a resurselor la nivel macrosocial nu-și transferă consecințele în mod egal și în același sens în microstructurile educaționale, în unitățile de învățământ, în catedre, în comunitățile de elevi, în actul concret al predării/învățării disciplinelor școlare. Instituțiile educative, profesorii, elevii își desfășoară activitatea în condiții diferite (de spațiu, dotare materială), în medii diferite (urbane, rurale), la care se adaugă diversitatea nivelurilor de calificare și de competență a personalului didactic, nivelurile de pregătire și motivațiile variate ale elevilor, așteptările diferite ale comunității sociale ș.a.

Nici resursele și nici nevoile nu sunt aceleași pretutindeni și oricând. Ambele diferă de la o școală la alta, de la o disciplină la alta, de la un profesor la altul și, desigur, de la un elev la altul, iar distanța dintre ceea ce *trebuie* și ceea ce *poate* să realizeze procesul de învățământ este variabilă atât în dimensiunile ei cantitative, cât și în diferențele de structură între ceea ce este definit ca necesar și ceea ce apare ca posibilitate, între oferta și cerințele sociale de educație și așteptările individuale sau microgrupale privind educația. De aceea, elementele de macroproiectare care îi parvin profesorului pe filiera mai mult sau mai puțin administrativă a planurilor de învățământ și programelor școlare, a obiectivelor generale și intermediare corespunzătoare nivelului și profilului instituției de învățământ, nu se pot substitui analizei concrete, efectuată de fiecare școală și fiecare profesor a resurselor și nevoilor existente în condițiile date.

Asigurarea unui raport optim între resurse și nevoi, în condițiile concrete ale procesului de învățământ, constituie așadar una dintre problemele centrale pe care proiectarea pedagogică trebuie să le rezolve. Originea acestei probleme se află în faptul că cei doi termeni ai raportului nu se pun decât rareori într-o concordanță spontană, care să se echilibreze de la sine. De regulă, profesorul se confruntă cu un decalaj mai mic sau mai mare între nevoile pe care trebuie să le satisfacă și resursele de care dispune.

Nevoia de educație privită pe toată gama manifestărilor ei, de la cerințele sociale globale obiectivate (și oficializate) în rețeaua școlară și în planurile de școlarizare, la cerințele specifice ale comunității sociale și motivațiile individuale ale elevilor, reprezintă în mod evident elementul cel mai dinamic, ale cărui volum și evoluție tind să depășească permanent volumul și dinamica resurselor.

Instituția de învățământ și profesorul se află astfel în situația cvasipermanentă de a satisface nevoi crescânde cu resurse limitate sau care nu sporesc în același ritm cu nevoile.

De aici nu rezultă însă că proiectarea este imposibilă, că nu se pot găsi soluții optime de corelare a nevoilor cu resursele. Limitarea resurselor este o caracteristică globală, care se manifestă pe ansamblul raportului resurse-nevoi și în condiția ideală a folosirii depline a resurselor pentru satisfacerea tuturor nevoilor. Desigur însă că practic lucrurile nu stau așa. Există atât resurse folosite excesiv, până la epuizare, cât și resurse slab folosite, nefolosite sau chiar necunoscute, după cum nevoile se prezintă nu ca o masă omogenă de necesități echivalente, ci ca o configurație de necesități și trebuințe diferite ca amploare, urgență și importanță, cu o anumită înlănțuire și desfășurare în timp. Tocmai această varietate a situațiilor concrete în care se manifestă raportul resurse-nevoi constituie baza obiectivă a necesității și posibilității analizei și administrării eficiente a resurselor.

Din această perspectivă, proiectarea pedagogică presupune studierea nevoilor de instruire și educare sub aspectul volumului, urgenței și importanței lor, analiza resurselor disponibile, existente sau potențiale și preconizarea unui astfel de raport în care nevoile, pe de o parte, se prezintă ca o *ierarhie de prioritate*, iar resursele, pe de altă parte, ca o *configurație de disponibilități* – în funcție de condițiile concrete în care se desfășoară procesul de învățământ.

În actul concret al proiectării, profesorul va constata cu siguranță, că nevoia de educație se manifestă la diferite niveluri și în diferite planuri între care există și punți de legătură dar și neconcordanțe sau chiar contradicții. Există, pe de o parte, *o nevoie socială generală de educație, definită la nivel macrosistemic și instituționalizată prin însăși structura sistemului de învățământ* care se manifestă, în planul concret al școlii și acțiunii profesorului, sub forma planului de școlarizare, al nevoii de personal didactic de o anumită calificare, al cerințelor de pregătire a elevilor specifice nivelului și profilului instituției școlare. Pe de altă parte, există o *nevoie de educație specifică, particularizată pe comunități, grupuri sociale și indivizi,* care îmbracă forma cererii efective de pregătire de un anumit nivel și într-un anumit profil. Că între aceste două niveluri pot să apară neconcordanțe este de natura evidenței. Este suficient în acest sens să evocăm coexistența nivelurilor și profilurilor de școli ultrasolicitate, care nu pot să acopere cererea efectivă de educație, cu niveluri sau profiluri foarte puțin sau deloc solicitate, care nu-și realizează sistematic planul de școlarizare.

Nevoia de educație se prezintă însă nu numai sub aspectele cantitative și de structură determinate de comanda socială globală și concretizate în oferta de școlarizare a sistemului de învățământ, dar și sub *aspectul calitativ* vizând *sensul acțiunii educaționale* (obiectivele) și *conținutul* acesteia. Din acest unghi de vedere, nevoia de educație la nivelul ei global, îmbracă forma obiectivelor educaționale generale și intermediare și a conținutului învățământului stabilit prin planurile de învățământ și programele școlare. Nici din acest punct de vedere, concordanța dintre diferitele niveluri de manifestare a nevoii de educație nu este deplină. Obiectivele și conținuturile învățământului, definite la nivel global (prin Curriculum-ul național), nu sunt receptate

și resimțite la nivelul concret al școlii, profesorului și elevului cu aceeași semnificație și în aceeași ordine de prioritate cu cele definite pe plan general. Deseori, profesorul este pus în situația de a satisface nevoi de instruire care la nivel general și pe filiera administrativă sunt definite ca majore, dar care în planul concret al clasei și elevilor cu care lucrează sunt percepute ca minore sau, în tot cazul, ca fiind mai puțin importante.

Există însă și alte aspecte ale nevoii de educație pe care profesorul trebuie să le studieze în procesul proiectării pedagogice. Nevoia de educație, văzută ca nevoie de instruire la o anumită disciplină, este determinată și de nivelul pregătirii anterioare a elevilor, ea apare deseori ca o necesitate de eliminare a lacunelor, lucru foarte important, întrucât acoperirea acestor nevoi de instruire generează resursele pentru viitoarele procese de predare și învățare. Complexitatea studierii nevoilor în domeniul educației este dată și de faptul că nevoia de educație are nu numai *determinări obiective* (sociale, economice, științifice), dar și *determinări subiective;* ea apare ca o nevoie asimilată, filtrată subiectiv, convertită în trebuințe, motive, aspirații.

A studia nevoia de educație înseamnă deci nu numai a cunoaște „comanda socială" privind conținutul pregătirii sau specializării, profilurile, nivelurile socialmente necesare, dar și a cunoaște reflectarea subiectivă a acestei comenzi, modul în care este percepută și transpusă în interese școlare și profesionale și, în cele din urmă, în opțiuni privind școala, nivelul și profilul studiilor, disciplinele considerate ca necesare de către elevi și familiile acestora. Nici elevii și nici părinții lor nu se manifestă și nu acceptă să fie tratați ca „mijloace" de asigurare a planului de școlarizare sau posturilor didactice, de parcurgere a programelor școlare sau de pregătire a „forței de muncă".

Studiind nevoia de educație în manifestările ei concrete la disciplinele pe care le predă, la clasele și elevii cu care lucrează, profesorul trebuie să aibă în vedere în permanență relația dintre resurse și nevoi și să acționeze asupra ambilor termeni, prin acomodări reciproce care să asigure realizarea obiectivelor educaționale și folosirea rațională a resurselor învățării. Fără să renunțe la punctul de vedere pedagogic, el trebuie să adopte și punctul de vedere al economistului potrivit căruia gradul de satisfacere a nevoilor este condiționat de volumul și calitatea resurselor și, cum acestea sunt limitate, el trebuie, pe de o parte, să selecteze, să ordoneze și, bineînțeles, să limiteze nevoile de instruire pe care le acoperă prin procesul de învățământ, în funcție de resursele disponibile, iar pe de altă parte, să caute și să proiecteze cele mai bune soluții de administrare, de atragere și utilizare a resurselor învățării.

4.1.3. Necesitatea unei taxonomii a resurselor educaționale

A face analiza resurselor înseamnă, în esență, a stabili care sunt categoriile de resurse, care este ponderea fiecărei categorii în potențialul global de resurse al unei activități și cum se raportează acestea la nevoile pe care activitatea respectivă trebuie să le satisfacă. Analiza este deci o *diagnoză* a volumului și configurației resurselor disponibile, în scopul proiectării modului optim de distribuire și utilizare a acestora. *Resursele nu formează o masă omogenă de disponibilități echipotente.* Ele se diferențiază în funcție de natura și proveniența lor, de modul în care pot să fie utilizate și

în care se „consumă" în activitatea educativă, de gama de nevoi și tipul de obiective pe care le pot acoperi. Unele resurse sunt recuperabile, altele sunt parțial sau integral nerecuperabile, există resurse comune, polivalente, utilizabile într-o gamă largă de activități, dar și resurse specifice, cu o sferă restrânsă de utilizare. Din alte puncte de vedere, resursele se grupează în umane, materiale și financiare, psihologice, sociale și economice, de bază și auxiliare, primare și secundare etc. Apartenența la una sau alta dintre aceste categorii ține nu numai de calitățile intrinseci ale resurselor, ci și de poziția lor în cadrul unei activități date, de tipul de nevoi pentru care sunt folosite și de genul transformărilor cărora sunt supuse în activitatea care le folosește.

Această diversitate a resurselor are o bază obiectivă dată de complexitatea crescândă a activităților sociale, însoțită de descoperirea a noi resurse sau a noi utilizări ale celor existente. Există aproape întotdeauna un *potențial de resurse latente,* necunoscute, insuficient sau rău utilizate, ceea ce sporește importanța analizei resurselor ca acțiune prin care acest potențial este dezvăluit, ordonat și sistematizat, atât în funcție de proprietățile lui obiectiv determinate, cât și de posibilitățile de a fi pus în valoare. Clasificarea resurselor dobândește astfel o semnificație metodologică și praxiologică: *taxonomia resurselor este necesară ca algoritm și ca instrument de lucru în analiza resurselor și în administrarea optimă a acestora.* Pe această bază, analiza resurselor va pune în evidență că potențialul de resurse al unei activități nu se prezintă ca un conglomerat, ci ca o *configurație,* ca un *ansamblu structurat,* determinat atât de realitatea reurselor disponibile, cât și de caracteristicile și obiectivele activității. În unele cazuri, resursele umane sunt decisive, în altele hotărâtoare sunt resursele materiale și financiare. Deseori, dispunem de anumite resurse, dar avem nevoie de altele, ceea ce ne obligă să căutăm soluții de compensare a deficitului de resurse dintr-o categorie cu excedentul resurselor din alte categorii. Elaborarea configurației resurselor necesare într-o activitate se situează la intersecția între ceea ce este și ceea ce trebuie, între necesar și disponibil. Identificând categoriile de resurse și studiind caracteristicile fiecăreia, vom constata că între diferitele categorii ce alcătuiesc potențialul de resurse al unei activități există *raporturi de compensare* și *posibilități de substituire,* ceea ce lărgește gama alternativelor de distribuire a resurselor și a posibilităților de realizare a activității, chiar și atunci când unele resurse sunt insuficiente.

În domeniul educațional, criteriul cel mai frecvent utilizat în clasificarea resurselor este cel al naturii lor, al statutului lor ontologic în structura activității, în funcție de care se operează cu trei categorii principale de resurse: *umane, materiale* și *financiare.* Utilitatea acestui criteriu este dată în primul rând de faptul că permite sesizarea poziției speciale a componentei umane în structura și desfășurarea acțiunii educaționale. Este implicată aici o *schimbare de optică asupra „factorului uman"* în educație, privit nu numai ca agent și ca mijloc al acțiunii, dar și ca *element primar* (cu sensul de primordial), ca punct de plecare în proiectarea acțiunii, ca potențialitate ce poate și trebuie să fie pusă în valoare prin însuși modul de organizare a activității. Privită ca resursă, componenta umană își dezvăluie potențialul numai în măsura în care activitatea care o „folosește" este capabilă să o valorifice. În al doilea rând, utilitatea acestui criteriu este dată și de faptul că, punând alături resursele umane și cele non-umane, permite sesizarea posibilităților și limitelor în care cele două categorii de

resurse se pot substitui sau compensa reciproc. Taxonomia resurselor educaţionale ce rezultă din aplicarea acestui criteriu este prezentată în figura nr. 4.1.

Trebuie să precizăm, în acest context, că prezenta lucrare nu îşi propune să analizeze decât una dintre categoriile de resurse prezentate în taxonomia propusă şi anume *resursele învăţării* reprezentate, ca mod de manifestare şi acţiune, de *capacitatea de muncă a elevilor* şi, pe fondul acesteia, de *resursele psihologice ale învăţării* (vezi capitolul 5 al lucrării). Abordarea celorlalte categorii de resurse ar presupune cel puţin o lucrare de sine stătătoare.

Pe de altă parte, ne-am oprit asupra elevilor şi a resurselor învăţării şi în virtutea perspectivei pe care am asumat-o în prezenta lucrare, perspectivă în care profesorul apare drept *manager al resurselor educaţionale* privite ca resurse ale învăţării şi nu ca un manager al propriilor resurse (ale predării). Analiza acestora din urmă ar trebui integrată într-un context mai cuprinzător, care să vizeze statutul social al profesorului şi modul în care instituţia şcolară şi sistemul de învăţământ permit şi stimulează (sau nu) competenţa, motivaţiile şi atitudinile profesorilor în calitatea lor de resurse ale predării. În ceea ce priveşte resursele materiale şi financiare, acestea, cu atât mai mult, se pretează unei analize specializate, care depăşeşte intenţiile prezentei lucrări.

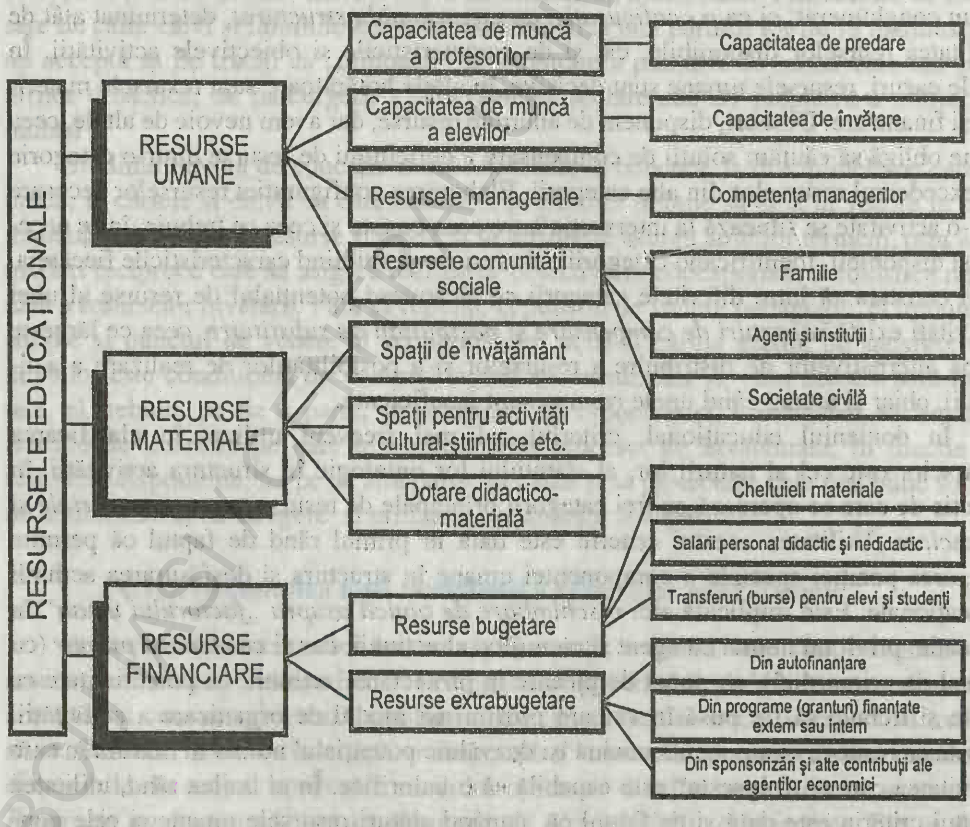


Fig. nr. 4.1. Taxonomia resurselor educaţionale

4.2. Condițiile de analiză și administrare a resurselor educaționale

Profesorul și, prin extensie, directorul de școală sau inspectorul școlar sunt, sau ar trebui să fie, și *economiști în educație* și, mai mult decât atât, *manageri ai resurselor educaționale*. Căci într-adevăr, în condițiile dinamicii tot mai accentuate a științei, tehnologiei și vieții sociale, ale unor raporturi sociale tot mai accentuat concurenționale și ale unor exigențe sporite față de instituția educativă, acțiunea profesorului (a școlii) nu poate să fie eficientă dacă nu se întemeiază pe cunoașterea cât mai exactă a nevoilor pe care școala trebuie să le satisfacă, pe analiza resurselor de care dispune sau pe care le poate atrage și pe administrarea și folosirea rațională și eficientă a acestora.

Ignorarea acestor cerințe conduce, în mod inevitabil, la distribuirea nerațională și epuizarea resurselor predării și învățării și, în cele din urmă, la insuficiența lor acută și la *blocajul acțiunii educaționale*. Deși se vorbește mai puțin despre ele, fenomenele de blocaj apar și în domeniul învățământului, având în linii generale determinări de același gen cu ale blocajului din sfera economicului sau socialului: disfuncționalități ale relației dintre utilizarea resurselor și satisfacerea nevoilor. De altfel, dacă s-ar face o analiză a „eșecurilor pedagogice“ (nu am folosit în mod intenționat termenul de „eșecuri școlare“ – spre a accentua caracterul de eșecuri datorate școlii și nu elevilor), s-ar constata mai mult ca sigur că cea mai mare parte a lor este generată de slaba cunoaștere, distribuire și utilizare a resurselor procesului de învățământ, în raport cu nevoile reale de educație – fie la nivelul structurilor de decizie macrosistemică, fie la nivelul acțiunii concrete a școlii și profesorului.

Comentariu. Să încercăm o analiză pe un caz tipic: cel al *resurselor de timp pentru învățare prin studiu individual, independent* (mai direct spus, pentru efectuarea temelor de acasă și pregătirea lecțiilor pentru a doua zi). Ce se poate constata în acest sens? Mai întâi, este evident că în prezent, în condițiile unui orar școlar zilnic de 5-7 ore (situația cu 5 ore pe zi este rar întâlnită chiar și în învățământul gimnazial), resursele de timp ale elevului pentru studiul individual nu pot fi estimate la mai mult de 2-3 ore pe zi, ore ce trebuie distribuite de către elevul însuși pe cele 5-7 discipline pe care le are de pregătit pentru a doua zi. Se ridică aici două întrebări importante: pe ce criterii elevul face această distribuire și dacă cele 20-25 de minute/disciplină sunt suficiente la volumul actual al conținutului programelor școlare.

Amânând deocamdată răspunsul la aceste întrebări, să remarcăm că formularea lor implică o prezumție care, transpusă în planul analizei resurselor, conduce la o eroare deosebit de frecventă – prezumția elevului-model, „standardizat“, care se adaptează perfect și egal cerințelor tuturor profesorilor. Practic însă lucrurile se prezintă în variate feluri: de la elevii care dedică și zilele de sâmbătă și duminică studiului până la cei care învață „din când în când“ sau refuză orice muncă în afara orelor de clasă. Situația cea mai frecventă este însă, fără îndoială, a elevilor care procedează selectiv: învață la ceea ce îi interesează sau este important pentru ei (de pildă pentru un examen), restul fiind decis pe

principiul școlăresc: „n-am notă, deci mă ascultă, am notă, deci nu mai învăț", fiecare elev reglându-și timpul alocat pregătirii la limita minimă a obiectivelor pe care le urmărește (evitarea unei corijențe, obținerea unui premiu ș.a.).

Consecințele în plan educațional ale situației evocate mai sus sunt mai mari decât ar părea la prima vedere. De pildă, ca reacție la tehnica școlărească a „planificării" învățării, sunt profesori care folosesc, la rândul lor, variate „tehnici" pentru a-i surprinde pe elevi: nu dau note, nu le trec în catalog sau nu le comunică elevilor, „ascultă" pe cei cu mai multe note și nu pe cei fără notă, dau extemporale „surpriză" etc. Apar astfel situații ciudate când la același elev coexistă note de 3 și 9 (adică o medie de 6 pentru un elev care s-a ridicat, totuși, nivelul de 9), scara notării nu mai reflectă ierarhia reală a capacităților intelectuale și de efort ale elevilor, ci mai curând abilitatea lor de a prevedea comportamentul profesorului. Relația profesor-elev se plasează astfel pe terenul confruntării și nu al cooperării – lanțul acestor consecințe putând fi continuat cu multe altele. Căci dacă elevul este pus, din lipsă de timp (și de capacitate de efort), în situații de a alege la ce discipline să învețe și la care nu sau cât timp să acorde fiecăreia, atunci trebuie să răspundem la întrebarea: pe ce criterii face el această alegere? Uneori, la presiunea familiei, sub amenințarea unei corigențe și, cel mai des probabil, va reacționa la stilul de lucru al profesorilor și va acorda atenție celor exigenți care dau mult de lucru pentru acasă sau „te ascultă când nici nu te gândești", care „lasă corigenți jumătate din clasă" sau dau note de 2 pentru neefectuarea temelor de acasă. Apare astfel și între profesori o competiție, deschisă sau latentă, pentru a acapara cât mai mult din această resursă comună și eminamente limitată care este timpul de studiu individual al elevilor.

Există însă și consecințe mai profunde, care nu se manifestă imediat. De pildă, a cere unui elev să studieze în 20-25 de minute o lecție care în manual are 10-15 pagini, este echivalent cu a-l obliga la un studiu superficial, mecanic sau, în cel mai bun caz, „expeditiv" și orientat exclusiv spre „ascultarea de mâine" – cu efecte formative evident nedorite. Dar însăși privarea elevilor de timpul liber (în măsura în care ei acceptă așa ceva), de timpul liber în înțelesul de timpul în care ei aleg ceea ce fac, este negativă sub raport formativ: ea poate produce cel mult oameni conștiincioși, dar nu personalități creative și autonome.

Premiza majoră a raționamentului care întemeiază proiectarea pedagogică pe analiza de resurse este aceea că ***orice resursă este limitată,*** la care dacă vom adăuga că *la resurse limitate se raportează întotdeauna nevoi crescânde,* vom obține criteriul și condiția de bază a eficienței:

Creșterea rezultatelor procesului de învățământ și deci gradul de satisfacere a nevoilor de educație trebuie să fie proporțional mai mare decât creșterea volumului resurselor pe care acesta le consumă.

Nivelul eficienței procesului de învățământ poate fi exprimat deci ca *diferență* între dinamica rezultatelor obținute și dinamica consumului de resurse folosite (*E = Δ rezultate – Δ resurse*), sau ca *raport* între rezultate (efecte utile) și resurse (efortul depus):

$$E = \frac{\text{Rezultate}}{\text{Resurse}}$$

Aceste relații prezintă importanță nu atât ca indicatori statistici (deși ele pot fi convertite în indicatori calculabili), cât mai ales ca *algoritmi* în proiectarea pedagogică și evaluarea procesului de învățământ și, în cele din urmă, ca *mentalitate* sau ca *atitudine* a profesorului vis-a-vis de actul proiectării. Ele implică, de fapt, trei condiții sau două atribute ale analizei și utilizării resurselor educaționale: *eficiența, raționalitatea și utilitatea.*

4.2.1. Condiția de eficiență

Eficiența este, după cum am văzut, calitatea unui act pedagogic de a produce rezultate cantitative și calitative sporite cu aceleași resurse sau cu resurse mai puține. Importanța condiției de eficiență pentru proiectarea pedagogică se manifestă sub două aspecte: ca punct de plecare în proiectare și ca principiu de evaluare, deci ca pârghie de feed-back în evaluarea proiectării și reproiectarea proceselor viitoare.

1. Sub primul aspect, condiția de eficiență impune proiectării trei reguli de realizare:

a) să pornească de la analiza resurselor;
b) să compare rezultatele proiectate (obiectivele operaționale) cu resursele disponibile;
c) să preconizeze administrarea și utilizarea judicioasă a resurselor pe obiective și categorii de activități educative (de predare/învățare).

Nici una dintre cele trei reguli ale proiectării nu indică un act de pură constatare și nici nu fixează acțiunea profesorului în limite rigide. Astfel, analiza resurselor nu înseamnă doar diagnoza resurselor existente, date și independente de acțiunea profesorului, ci și studierea posibilităților de a atrage noi resurse, de a le utiliza mai bine pe cele existente sau de a le spori utilitatea pe parcursul procesului de învățământ. Tot astfel, compararea rezultatelor proiectate (a obiectivelor) cu resursele disponibile nu presupune doar analiza resurselor în funcție de rezultatele proiectate, ci și analiza acestor rezultate din punctul de vedere al resurselor disponibile, nefiind deloc exclusă renunțarea la unele rezultate, corectarea sau reformularea lor la nivele mai accesibile, funcție de resursele disponibile. De aceea, în distribuirea resurselor pe obiective și categorii de activități de predare și învățare este necesară stabilirea unei ierarhii de prioritate a obiectivelor și activităților didactice (inclusiv a disciplinelor de învățământ), în funcție de importanța, urgența și volumul lor, mai ales atunci când se cere mult cu resurse puține.

2. Sub cel de-al doilea aspect – când condiția de eficiență apare drept principiu de evaluare a rezultatelor și ca pârghie de feed-back a proiectării – respectarea condiției de eficiență presupune o anumită concepție asupra eficienței și evaluării acesteia care

poate fi formulată astfel: *eficiența unui proces de învățământ nu poate fi corect evaluată – și deci nici folosită ca pârghie semnificativă de feed-back – dacă nu se iau în considerare resursele de care s-a dispus și cele care au fost efectiv utilizate în obținerea rezultatelor care se evaluează.* Cu alte cuvinte, la aceleași rezultate, eficiența este estimată ca mai ridicată dacă s-au folosit resurse mai puține. În virtutea aceluiași raționament:

Un act pedagogic care obține rezultate sporite nu este apreciat ca fiind mai eficient dacă angajează o creștere a consumului de resurse mai mare decât sporul rezultatelor obținute.

Este evident că ignorarea acestei cerințe face incomparabile rezultatele unor evaluări diferite și restrânge semnificația evaluării la condițiile concrete ale procesului de învățământ evaluat.

Comentariu. De pildă, rezultatele obținute de un profesor de matematică la o clasă cu profil de matematică-fizică nu pot fi puse pe același plan cu rezultatele obținute de același sau de un alt profesor la aceeași disciplină, dar la o clasă cu profil filologie, întrucât în cele două situații nu s-a beneficiat de aceleași resurse (intelectuale și motivaționale) ale învățării. Nu este deloc exclus ca rezultatele mai reduse (luate în valoare absolută) obținute de profesorul de matematică la clasa de filologie să fie de fapt expresia unui proces de învățământ mai eficient decât cel realizat la clasa de matematică, chiar dacă rezultatele obținute la această clasă sunt, în valoare absolută, mai ridicate. Se poate afirma chiar că, în primul caz, profesorul de matematică a procedat *rațional,* întrucât neforțând nota la limita epuizării resurselor de învățare, el a evitat blocajul acțiunii educaționale a celorlalți profesori și în primul rând a celor care predau disciplinele filologice – discipline ce sunt, în mod evident, „mai importante" decât matematica la o clasă de filologie.

4.2.2. Condiția de raționalitate

Raționalitatea este cea de-a doua condiție majoră a analizei și administrării resurselor educaționale – condiție strâns legată de aceea privind eficiența, reprezentând de fapt, după cum vom vedea, convertirea criteriilor de eficiență în principii de organizare a procesului pedagogic. În exemplul anterior s-a făcut deja apel la atributul de „rațional" cu privire la acțiunea profesorului care proiectează și realizează procesul de învățământ ținând seama de caracterul limitat al resurselor și de volumul și natura nevoilor pe care trebuie să le acopere cu aceste resurse. Acest înțeles al atributului de „rațional" pune foarte bine în evidență ceea ce semnifică *raționalitatea* ca dimensiune necesară a distribuirii și utilizării resurselor educaționale.

Raționalitatea este, în accepțiunea cea mai generală, o caracteristică sau o calitate a activității umane de a încorpora în structura și procesualitatea ei și în comportamentul agenților (subiecților) care o realizează criteriile de eficiență impuse de

satisfacerea cât mai bună a unor nevoi crescânde cu resurse limitate. Activitatea educațională nu face și nu trebuie să facă excepție de la cerințele raționalității. Dimpotrivă, acum și în viitor, imperativul raționalității este și va fi tot mai categoric. Atributul raționalității se definește (și se constituie) în trei sensuri principale:

1. În primul rând, raționalitatea se definește prin opoziție cu desfășurarea spontană, întâmplătoare, influențată de impresii subiective sau reprezentări empirice. Raționalitatea este *expresia caracterului necesar al activităților umane* (dat de orientarea lor explicită spre satisfacerea unor nevoi), desemnând totodată *măsura în care fiecare activitate satisface, prin organizarea ei, nevoile respective.* Așadar, o activitate este rațională numai dacă este orientată explicit spre satisfacerea unor nevoi specificate și dacă acoperă cât mai bine aceste nevoi prin valorificarea maximală a resurselor disponibile. Restricțiile impuse de caracterul limitat al resurselor, dar și posibilitatea de descoperire a noi resurse sau a noi utilizări ale resurselor existente, fac ca *raționalitatea să fie dependentă de cantitatea de știință și de experiență încorporată în structura și desfășurarea activității.*

2. În al doilea rând, raționalitatea caracterizează activitățile umane privite ca *funcții ale unor structuri și sisteme sociale,* așa încât ea este o condiție esențială a funcționalității acestora: *o activitate nerațională este și disfuncțională* (produce disfuncții în sistemul în care se desfășoară) – fie că nu satisface nevoile la nivelul optim (nevoi care, satisfăcute, pot să constituie resurse pentru alte activități), fie că, epuizându-și resursele proprii, consumă prea mult din fondul comun de resurse ale celorlalte activități, ambele situații generând efecte în lanț, până la blocajul întregului grup de activități (și structuri) interdependente.

3. În al treilea rând, raționalitatea are și o *dimensiune subiectivă:* ea este o *calitate a mentalității și comportamentului subiecților* (agenților) care desfășoară o anumită activitate sau dețin o anumită poziție în structurile sociale. Raționalitatea implică, în acest sens, *înțelegerea, asumarea și transpunerea în comportamente adecvate a cerințelor obiective ce decurg din condiția de raționalitate* de către cei investiți (prin statut socio-profesional) să realizeze o activitate socială dată, ceea ce implică desigur limitarea și controlul proiecțiilor sau preferințelor subiective și înlocuirea reprezentărilor empirice cu analiza cognitivă, detașată și riguroasă. A fi rațional – cu semnificația de atribut al praxiologiei educaționale – nu este un act de voință sau o conduită afectivă (deși nu le exclude), ci o *capacitate cognitivă care angajează inteligența, pregătirea științifică și experiența profesională.* Nu este îndeajuns să vrei sau să dorești, trebuie să și poți adopta un comportament rațional în activități date, ceea ce presupune o anumită pregătire în domeniu, stăpânirea unor tehnici și instrumente, deprinderi intelectuale și practice. Pe scurt, *raționalitatea este o dimensiune a competenței profesionale.*

Importanța condiției de raționalitate pentru proiectarea pedagogică nu credem că mai trebuie demonstrată. Cele câteva exemple analizate anterior au adus deja multe argumente în acest sens. Nu este însă inoportun să mai facem câteva referiri concrete

spre a releva și alte aspecte ale importanței și sensului raționalității în acțiunea educațională.

Nimeni nu-și propune, de pildă, să introducă calculul diferențial sau geometria analitică la clasa a II-a și nici tabla înmulțirii la clasa a XI-a. O astfel de acțiune este în mod evident nerațională, întrucât este lipsită de resurse (de învățare) în primul caz și nici nu răspunde unei nevoi reale, în ambele cazuri, ceea ce nu înseamnă neapărat că acțiunea este imposibilă. Nimeni nu se îndoiește însă de caracterul ei nerațional. Să facem deocamdată o primă observație: *realitatea unei acțiuni nu este indiciul raționalității ei, iar o acțiune virtual rațională nu este, ipso-facto, și realizabilă. Raționalitatea este deci o tendință ce se apropie asimptotic de condiția ei ideală.*

Comentariu. Exemplul anterior este desigur rudimentar și nu reflectă nuanțele complexe ale problemei raționalității actului pedagogic. În această realitate complexă, *ponderea resurselor, pe de o parte și a nevoilor, pe de altă parte, în determinarea opțiunii pentru raționalitate este schimbătoare.* Predarea și învățarea psihologiei, de exemplu, ar fi necesară în principiu încă din clasa a IX-a (ar asigura, printre altele, o mai bună înțelegere și autoconducere de către elevi a procesului învățării), dar acestă disciplină a fost transferată, după cum se știe, din clasa a IX-a în clasa a X-a, tocmai datorită insuficienței resurselor de asimilare a ei la nivelele mici de vârstă. În acest caz, *satisfacerea unei nevoi este blocată de lipsa de resurse.* Există și situații – este drept, mai rare – în care multitudinea resurselor ar permite extinderea la dimensiuni mult mai mari a activităților. De pildă, activitățile sportive beneficiază de resurse (îndeosebi motivaționale) care ar permite realizarea lor în proporții mult mai mari decât cele prevăzute în planurile de învățământ. În acest caz, *volumul activităților este limitat prin prisma importanței nevoilor pe care activitățile respective le satisfac,* indiferent de volumul resurselor disponbile.

Problema raționalității este însă mult mai complicată în cazul *resurselor comune mai multor activități,* când există riscul irosirii resurselor prin dispersarea lor. De pildă, elevul care se pregătește pentru trei-patru olimpiade școlare deodată se va confrunta cu criza de timp, cu dispersarea resurselor de capacitate și efort și cu coborârea rezultatelor sub nivelul la care elevul ar fi avut acces în condițiile unei organizări raționale a muncii. Situații de același gen apar și în perioada recapitulărilor și lucrărilor scrise trimestriale, în preajma bacalaureatului sau concursurilor de admitere și ori de câte ori elevii sunt solicitați simultan în activități complexe și cu un volum mare de muncă. Aceste situații ridică problema *nevoilor concurente,* adică a acelor nevoi care, solicitând aceleași resurse sau resurse similare, nu se pot satisface simultan – altfel spus, *satisfacerea unor nevoi blochează sau amână satisfacerea celorlalte.* Raționalitatea implică, în aceste condiții, o anumită ordine de priorități a satisfacerii nevoilor – problemă foarte delicată întrucât, în educație, urgența sau importanța mai mare sau mai mică a unor nevoi față de altele nu se impune de la sine, ierarhizarea angajând explicit sau implicit criterii de valoare, aprecieri mai mult sau mai puțin subiective. Este suficientă întrebarea: *ce disciplină de învățământ este mai importantă?* pentru a se declanșa o mulțime de aprecieri și argumentări diferite și deseori

divergente care, luate separat și în sistemul de raționare din care fac parte, sunt greu de respins (*cel mai greu de demonstrat este lipsa de importanță a ceva*). Nici o activitate nu poate opera însă numai cu „importanțe" sau „priorități", ci cu structuri de ordine, cu ierarhii în care unele elemente sunt principale, de bază, centrale iar altele sunt secundare, auxiliare sau marginale, pozițiile acestea fiind determinate de natura și obiectivele activității, același element putând fi secundar într-o activitate și central în alta. Discipline cum sunt muzica sau educația fizică sunt secundare într-un liceu tehnic, dar principale în liceele de artă sau cu profil sportiv, fără ca o poziție sau alta să implice valoarea intrinsecă a domeniilor respective. Raționalitatea nu operează cu evaluări subiective ci cu ierarhii necesare și obiectiv determinate de caracterul limitat al resurselor în raport cu multitudinea nevoilor.

Sintetizând observațiile făcute pe marginea exemplelor de mai înainte, semnificația atributului de raționalitate poate fi întregită cu următoarele note caracteristice:

4. *Raționalitatea este o proprietate a sistemelor și strategiilor globale, integrative care satisfac un grup distinct de nevoi și folosesc resurse comune.* Ea nu poate fi atribuită unui element sau unei acțiuni separate, ci unei *organizări* sau *strategii*, unui sistem sau proces care își subordonează părțile componente în funcție de obiectivele urmărite și de resursele disponibile.

Raționalitatea proiectării (și realizării) unei lecții nu poate fi apreciată (și asigurată) de sine stătător, ci în funcție de sistemul de lecții (și strategia didactică) din care face parte. Tot astfel, raționalitatea predării unei discipline se apreciază și se realizează în contextul organizării de ansamblu a disciplinelor care se predau la o anumită clasă de elevi, în funcție de locul pe care îl ocupă în sistemul pregătirii elevilor, de nevoia de instruire pe care o acoperă și de resursele pe care le poate folosi în acest scop. Rezultă că *o condiție decisivă a raționalității este organizarea.* Din această condiție decurg două consecințe majore: una în planul proiectării, cealaltă în cel al evaluării procesului de învățământ:

a) *În planul proiectării*, raționalitatea obligă la o *proiectare sistemic/strategică,* adică la o proiectare care *să integreze fiecare componentă a procesului de învățământ în sistemul alcătuit din toate componentele care satisfac nevoi complementare și folosesc resurse comune sau interdependente* și să înscrie fiecare act pedagogic într-o *derulare de tip strategic,* care să garanteze realizarea finalităților în virtutea cărora au fost alocate resursele.

Rezultă că unitatea de referință a proiectării didactice nu este lecția și nici disciplina de învățământ, ci clasa de elevi sau, mai exact, ansamblul activităților de predare și învățare ce antrenează aceiași elevi și își distribuie un fond comun de resurse.

O proiectare rațională nu se poate realiza – așa cum din păcate se mai face – ca o sumă de proiecte distincte, închise și izolate prin „autarhia" priorităților disciplinei, ci ca un *sistem coerent de proiecte reciproc compatibile*, concepute de la început și în mod explicit prin prisma distribuirii echilibrate a resurselor

comune în funcție de poziția fiecărei discipline în ierarhia nevoilor de instruire. O disciplină nu-și poate propune orice fel de obiective, nu poate să-și aloce oricâte resurse ale învățării, ca și cum ar fi singura sau cea mai importantă, ci trebuie să-și armonizeze obiectivele proprii cu cele vizate pe ansamblul pregătirii elevilor, cu cele definite al nivelul unității de învățământ, participând la distribuirea resurselor globale în funcție de poziția ocupată în sistemul pregătirii elevilor. Aceasta presupune ca însăși *conducerea instituției de învățământ să elaboreze propria proiectare, cu definirea priorităților și a obiectivelor, a standardelor globale în funcție de care se organizează procesul educativ la nivel instituțional.* Este important nu numai ca o astfel de proiectare să existe, dar ea trebuie adusă la cunoștința profesorilor, a comunității părinților și elevilor, discutată în catedre și instituită ca reper în proiectarea și evaluarea procesului de învățământ din fiecare instituție.

b) *În planul evaluării procesului de învățământ,* raționalitatea reprezintă *criteriul în funcție de care un rezultat sau altul al procesului de învățământ este luat drept indicator de eficiență.* Aceasta înseamnă că un anumit rezultat, obținut de pildă la o anumită disciplină de învățământ, nu are în sine, izolat de rezultatele globale ale procesului de învățământ, semnificația de indicator eficiență/ineficiență. Această semnificație nu depinde de valoarea absolută a fiecărui rezultat luat în parte, ci se dobândește prin integrarea (și interpretarea) performanțelor specifice în ansamblul performanțelor obținute în procesul de învățământ și prin raportarea lor la cantitatea și calitatea resurselor disponibile sau efectiv utilizate. Nu este exclus ca, într-o situație concretă, caracterizată de coexistența performanțelor foarte bune la 1–2 discipline de învățământ cu performanțele foarte slabe la majoritatea celorlaltor discipline, *cauza performanțelor foarte slabe să fie tocmai obținerea (forțată) performanțelor foarte bune*, datorită împrejurării că performanțele foarte bune au fost obținute cu un consum nejustificat de resurse. Într-o astfel de situație, este posibil ca soluția managerială pentru ameliorarea performanțelor slabe să fie temperarea performanțelor foarte bune, limitând consumul de resurse la cele 1-2 discipline și distribuind rațional resursele pe ansamblul disciplinelor de învățământ, potrivit poziției pe care fiecare disciplină o are în ierarhia prorităților școlii.

4.2.3. Condiția de utilitate

Dacă luăm în considerare accepțiunea uzuală a noțiunii de *utilitate* sau a atributului de *util*, atunci condiția de utilitate pare să fie ușor de înțeles și de acceptat. Nu trebuie o demonstrație specială pentru a susține că orice consum de resurse, indiferent de domeniul de activitate, trebuie să aibă o anumită utilitate, să răspundă unor nevoi sau trebuințe. De altfel, sintagma de „irosire a resurselor" se referă nu doar la pierderile cauzate de ineficiența sau neraționalitatea utilizării resurselor, dar și într-un sens mai strict: acela de de irosire a resurselor prin consumarea lor în realizarea de bunuri sau activități inutile sau de utilitate redusă. Educația, în general, și procesul de învățământ,

în particular, nu fac abstracție de la condiția utilității, ca o condiție ce trebuie respectată în administrarea și folosirea resurselor.

Dar ce este utilitatea? În sensul ei cel mai larg, *utilitatea poate fi definită drept proprietatea unui bun – fie că este un bun material, fie că este un serviciu sau o informație – de a satisface o anumită nevoie*. Din această definiție ar rezulta că baza utilității o constituie caracteristicile intrinseci ale bunului, caracteristici raportate la o anumită nevoie. Este evident că, din această perspectivă, educația, privită ca proces și ca produs, prezintă un grad ridicat de utilitate. În fond, se poate afirma că educația este decisivă pentru însăși devenirea individului ca ființă umană, nevoia de educație fiind o nevoie umană fundamentală generată de însăși dimensiunea educabilității. O astfel de afirmație este însă prea generală pentru a servi proiecției alocării resurselor pentru o acțiune educațională dată, în condițiile concrete în care aceasta se desfășoară.

Rezultă că nici definiția utilității – la rândul ei la fel de generală – în baza căreia a fost făcută această afirmație nu corespunde sensului pragmatic al noțiunii de utilitate și nu este operațională pentru managementul rațional al resurselor educaționale.

Primul pas spre operaționalizarea condiției de utilitate îl constituie, în mod evident, definirea caracteristicilor intrinseci ale procesului educațional, ceea ce este posibil prin enunțarea obiectivelor, conținuturilor, metodelor și mijloacelor, precum și a altor caracteristici (durată, nivel, profil etc.) prin care, raportat la anumite nevoi, un proces educațional dobândește utilitate. Este însă suficientă această definire a caracteristicilor pentru determinarea utilității unui proces educațional concret? Răspunsul este negativ, în primul rând pentru faptul că aceasta ar presupune ca toate procesele educaționale care se adresează acelorași nevoi să aibă caracteristici perfect omogene și standardizate, așa încât fiecare proces educațional concret ar avea o utilitate egală cu a celorlalte. Însă, nu numai că o astfel de condiție este imposibil de îndeplinit (și nu este nici de dorit), dar chiar presupunând că este îndeplinită, ea tot nu este suficientă. Și aceasta deoarece utilitatea concretă a unui bun, inclusiv a unui „bun educațional", depinde de încă doi factori: unul este *cantitatea oferită și consumată din bunul respectiv* (cu cât această cantitate este mai mare, cu atât utilitatea fiecărui nou bun adițional scade); celălalt este *intensitatea nevoilor* cărora bunul respectiv se adresează. Or, cum nevoile sunt nu numai diverse, dar și de intensități diferite, în realitate vom constata că bunurile, având chiar caracteristici perfect omogene, nu au utilități omogene: fie pentru că potențialii consumatori nu resimt cu aceeași intensitate nevoia acestor bunuri, fie că pur și simplu le au deja. Soluția la aceste probleme este asumarea, în analiza utilității proceselor sau/și produselor educaționale, a abordării economice a utilității, a conceptului de *utilitate economică*, soluție pe care o vom propune în cele ce urmează.

Comentariu. Pentru a explicita *sensul economic al utilității*, ne permitem să facem apel la un exemplu simplu, dar relevant pentru constrîngerile pe care condiția de utilitate le impune în sfera economicului, constrângeri ce pot fi însă avute în vedere și în sfera educației și în special a învățământului, dacă ne propunem să garantăm o administrare eficientă și rațională a resurselor educaționale. Să presupunem, în acest sens, că managerul unei firme care produce televizoare proiectează strategia firmei privind producția viitoare, cantitativ,

calitativ și structural (pe sortimente sau tipuri de televizoare). Pentru el, faptul că televizorul, în general, răspunde unor nevoi umane (de divertisment, de informare) nu are o valoare practică prea mare și, oricum, această prezumție este implicită în faptul că a investit deja în producția de televizoare. Faptul că foarte mulți oameni au televizoare confirmă utilitatea generală a acestui bun economic. Pentru managerul firmei, utilitatea economică a televizorului este dată însă nu de cei care au, ci de cei care *nu au* televizoare și acesta va fi unul din criteriile în funcție de care va dimensiona producția firmei. Desigur însă că, în mod obișnuit, pe piață acționează mai mulți producători de televizoare și este foarte posibil ca fiecare dintre ei să gândească în același mod. În aceste condiții, creșterea producției și a vânzărilor de televizoare vor conduce treptat la acoperirea tot mai cuprinzătoare a nevoii de televizoare, așa încât deși utilitatea totală a televizorului crește, utilitatea fiecărui nou televizor produs scade. Ce poate face managerul firmei în aceste condiții? Cel mai simplu ar fi să reducă sau să sisteze producția, pentru că oricum producția „pe stoc" este mai costisitoare decât nonproducția. Probabil însă că va opta pentru altă soluție: accea de *a revigora utilitatea produsului* sau printr-o *schimbare* care să aducă o *utilitate nouă*, inexistentă la televizoarele în uz, de pildă televizorul cu teletext. Există, desigur, și alte soluții. De pildă, reducerea prețului pentru a încuraja consumatorii să renunțe la produsele vechi, sau stimularea cererii solvabile prin „leasing" sau prin alte modalități.

Trebuie însă precizat că utilitatea unui bun este o caracteristică ce se raportează la *consumatorul* bunului respectiv și nu la producătorul lui. Pentru producător, utilitatea este un indicator, un reper în funcție de care își dimensionează producția, dar cel care decide asupra utilității este consumatorul. Este vorba însă nu despre un consumator abstract, ci despre un *consumator precis*, despre un individ anume care are anumite *preferințe*, o anumită *situație economică* și socială și care, într-o anumită etapă a vieții sale, are o anumită *disponibilitate* de a-și procura bunurile care prezintă pentru el utilitate. Rezultă că utilitatea nu se referă la cantitatea globală de bunuri sau servicii, ci la o *cantitate determinată* dintr-un anumit bun sau serviciu. Limitele acestei cantități sunt date, în primul rând, de preferințele consumatorului, de intensitatea nevoilor sale, combinate cu împrejurarea că el nu posedă bunul sau serviciul respectiv. De regulă însă, utilitatea se referă nu doar la o singură unitate dintr-un bun sau serviciu, ci la mai multe, așa încât utilitatea maximală aparține primei unități, când intensitatea nevoilor consumatorului este maximă, dar descrește treptat până la epuizare pentru următoarele unități procurate și consumate din același bun sau serviciu, pe măsură ce intensitatea nevoilor se reduce. Constatăm deci că, deși este vorba despre același bun sau serviciu, *utilitățile individuale* ale unităților din bunul sau serviciul respectiv nu sunt egale. Desigur, pentru producătorul de bunuri și servicii importantă este utilitatea ultimei unități – așa numita *utilitate marginală* – întrucât aceasta dimensionează cantitatea de bunuri și servicii cerute pe piață.

Utilitatea economică se referă la o cantitate determinată de bunuri și servicii și datorită limitelor impuse de *veniturile* de care consumatorii dispun.

Atributul utilității economice a unui bun sau serviciu se constituie în termenii unui *sacrificiu de venit* pe care consumatorul este dispus sau capabil să-l suporte, în funcție de nevoile sale și de satisfacția generată de bunurile procurate. Dar cum, pe de o parte, nevoile sunt multiple și de intensități diferite, iar pe de altă parte, resursele (veniturile) sunt limitate, consumatorul real este pus în situația de *a alege* între mai multe opțiuni. El poate opta pentru sacrificarea unei părți a venitului pentru procurarea mai multor unități din același bun până la nivelul la care satisfacția asigurată de ultima unitate devine mai mică decât satisfacția asigurată de prima unitate dintr-un alt bun, iar această alegere poate fi generalizată pentru *n* bunuri. Firește, în funcție de preferințele individuale, consumatorul poate să opteze simultan pentru mai multe bunuri, limitând de la început cantitatea din fiecare. În legătură cu acest comportament de achiziții și de consum, în economie este formulată *ipoteza alegerii consumatorului rațional*, potrivit căreia alegerea rațională constă în găsirea acelui program de achiziții care conferă consumatorului satisfacția maximă raportată la sacrificarea venitului său limitat. Aceasta înseamnă că utilitatea marginală, adică satisfacția generată consumatorului de ultima unitate achiziționată dintr-un anumit bun, dobândită prin sacrificarea ultimei unități cheltuite din venitul său, este aceeași, indiferent de bunul achiziționat. Cu alte cuvinte, consumatorul rațional sacrifică ultima unitate cheltuită din venitul său în funcție de utilitatea marginală a bunurilor, ceea ce poate să însemne a *n* unitate dintr-un bun și doar prima din altul.

Desigur, abordarea economică a utilității nu este pe deplin aplicabilă în domeniul educației. Limitele sunt impuse de înseși particularitățile pieței educației, date de faptul că, în măsura în care acceptăm existența unei piețe a educației, trebuie totuși să acceptăm că o serie de relații, mecanisme și roluri specifice pieței – cum sunt relația de vânzare-cumpărare, dintre cerere și ofertă, mecanismul formării prețurilor, rolurile de producător și vânzător, și, respectiv, de cumpărător și consumator etc. – nu se manifestă în mod similar cu cele de pe piața economică propriu-zisă (piața bunurilor și serviciilor economice). Luând în considerare particularitățile pieței educației – prezentate în capitolul 3 al lucrării – condiția de utilitate și, în general, *paradigma utilității economice* poate fi totuși adaptată la domeniul educației, dacă nu în litera, cel puțin în spiritul ei, constituind un bun reper pentru gestionarea rațională a resurselor educaționale. De altfel, în prezenta analiză nu ne propunem să abordăm atât aspectele de piață ale utilității, cât mai ales aspectele pedagogice care au implicații în managementul resurselor educaționale.

Pentru a adapta condiția de utilitate la domeniul educației trebuie totuși să asigurăm un minimum de corespondențe între domeniul educației și domeniul economic. După cum am arătat, în sens economic, utilitatea se constituie în contextul relației dintre *bunurile economice* și *consumatorii* acestora. Prima corespondență necesară trebuie asigurată la nivelul acestor concepte. În aceste sens, în capitolul 3 al lucrării am arătat că *bunurile educaționale* îndeplinesc în bună măsură caracteristicile unor bunuri economice, cu precizarea că ele cuprind două componente: *serviciile educaționale* și

capitalul uman educațional. Din această perspectivă, serviciile educaționale sunt reprezentate de procesele educaționale (de învățământ) oferite de școală, iar bunurile de capital educațional sunt reprezentate de cunoștințele, capacitățile și atitudinile dobândite de elevi (studenți). Condiția de utilitate se va raporta deci, după caz, la una, la alta sau la ambele componente ale bunurilor educaționale. În ceea ce privește *consumatorul* de bunuri educaționale, tot în capitolul 3 al lucrării sunt prezentate ipostazele acestui statut (cumpărător, consumator, beneficiar). Vom prefera termenul de *beneficiar* întrucât acesta cuprinde atât consumatorul direct de servicii educaționale (elevul, studentul), cât și beneficiarii indirecți (familia, instituțiile) care au deseori un rol important în aprecierea utilității bunurilor educaționale și în sacrificarea veniturilor pentru procurarea acestor bunuri. Condiția de utilitate se va raporta deci la această ipostază a consumatorului.

O problemă mai dificilă este aceea a *determinării unităților distincte de bunuri educaționale*, căci, după cum am arătat, utilitatea nu este o proprietate omogenă pentru toate unitățile dintr-o categorie de bunuri, ci o proprietate diferită în funcție de relația fiecărei unități dintr-un bun cu nevoile și cu preferințele consumatorului și cu consumul anterior al categoriei respective de bunuri. Nu este însă o problemă nerezolvabilă, mai ales că nu este vorba despre o măsurare riguroasă a utilității, ci despre o aproximare deseori suficientă pentru necesitățile analizei utilității bunurilor educaționale. Cum putem deci delimita unitățile de bunuri educaționale? Răspunsul nu poate fi decât diferențiat pe cele două componente ale bunurilor educaționale, astfel:

a) pentru *serviciile educaționale*, o unitate poate fi considerată, după caz, predarea unor conținuturi date, a unei discipline de învățământ, a unei arii curriculare, sau, la un nivel mai larg, procesul de învățământ circumscris unui an școlar, unui ciclu de școlarizare, unui profil de formare. În general, poate fi considerat ca unitate de servicii educaționale orice *pachet compact de instruire* ce cuprinde obiectivele, conținuturile și, eventual, metodele, mijloacele și formele de organizare. În măsura în care aceste unități de proces de învățământ sunt proiectate și realizate relativ distinct, fiind oferite de mai mulți producători de servicii educaționale (mai mulți profesori, mai multe instituții de învățământ), ele pot fi analizate prin prisma utilității fiecăreia dintre ele, în raport cu fiecare dintre beneficiarii (consumatorii) serviciilor respective.

b) pentru *capitalul educațional*, delimitarea unității dintr-un bun educațional este relativ mai simplă și mai precisă: ea poate folosi taxonomia cunoștințelor, capacităților și atitudinilor care alcătuiesc acest capital, exprimată de regulă prin taxonomia obiectivelor educaționale care ghidează un proces de învățământ. În acest caz, *fiecare set compact de obiective* transpus în performanțe ale elevului poate fi considerat drept o unitate de capital educațional „achiziționată" de elev. Dacă taxonomia este una de competențe, atunci *fiecare competență* dobândită poate fi considerată o unitate de capital educațional „achiziționată" de elev. În ambele cazuri, fiecărei unități de capital educațional i se poate determina utilitatea în raport cu fiecare dintre beneficiarii capitalului educațional.

Acceptând aceste delimitări în ideea că, chiar dacă puțin forțate, ele nu distorsionează prea mult realitatea, aplicarea condiției de utilitate poate oferi principii și norme de management educațional ce pot să contribuie substanțial la administrarea eficientă și rațională a resurselor educaționale. Din această perspectivă, ne propunem, în cele ce urmează, să relevăm succint principalele consecințe pe care aplicarea condiției de utilitate le poate avea în strategia administrării și folosirii resurselor educaționale.

1. În primul rând, condiția de utilitate impune ca alocarea resurselor educaționale să se efectueze numai pentru acele bunuri educaționale (servicii educaționale și capital educațional) care *răspund unor nevoi determinate*, în funcție de intensitatea nevoilor și de gradul mai mic sau mai mare de satisfacere a acestora prin consumul anterior de bunuri educaționale. Sub acest aspect, condiția de utilitate este o continuare directă a condiției de raționalitate, dar nu pe planul producerii bunurilor educaționale, ci pe cel al *consumului* lor. Rezultă că determinarea și analiza nevoilor de educație, dar nu în general, ci în contextul concret în care acestea apar și se manifestă, este prima normă de acțiune ce rezultă din condiția de utilitate. Aceasta înseamnă că utilitatea unui proces de învățământ sau a unei competențe vizate de acesta se estimează nu pe baza unor nevoi generale, ci pe baza intensității și urgenței nevoilor care acționează acum și aici, în dependență de caracteristicile purtătorilor nevoilor de educație și de gradul în care nevoile respective au fost acoperite prin acțiuni anterioare.

2. O altă consecință ce rezultă din aplicarea condiției de utilitate în sensul ei economic este aceea că, pentru a caracteriza utilitatea unui bun educațional, trebuie să ne raportăm la o *cantitate determinată* din bunul respectiv și nu la întreaga cantitate care, real sau potențial, ar fi disponibilă. Aceasta înseamnă că utilitatea unui bun nu poate fi estimată în general, ci pentru o anumită „doză" sau pentru un anumit număr de unități din bunul respectiv. De exemplu, utilitatea predării chimiei – ca disciplină de învățământ – poate fi determinată pentru un anumit cuantum de cunoștințe și capacități, predate și învățate într-o perioadă de timp determinată (număr de ore) și cu o pondere determinată în structura curriculum-ului. Numai o astfel de determinare permite să se estimeze care este utilitatea unei „doze" din serviciul educațional (predarea chimiei) sau, cu alte cuvinte, care este satisfacția (sesizarea subiectivă a gradului în care o nevoie este satisfăcută) generată de fiecare „doză" și care este nivelul (momentul) la care utilitatea marginală a ultimei „doze" este mai mică decît utilitatea unei „doze" din alt serviciu educațional (altă disciplină de învățământ), adică nivelul la care „consumatorul rațional" alege să sacrifice resursele pentru alt serviciu educațional. O astfel de determinare este posibilă nu numai pentru serviciile educaționale, dar și pentru capitalul educațional. În acest caz, o „doză" poate fi delimitată ca un pachet de competențe sau un set de cunoștințe și capacități pe care elevul le dobândește în procesul de învățământ.

3. Caracterizarea utilității unui bun educațional presupune nu numai raportarea la o cantitate determinată, dar și la un *beneficiar (consumator) precis*, la un elev (student) particularizat prin experiența sa anterioară, prin cunoștințele și capacitățile de care dispune, prin motivațiile și atitudinile specifice, printr-o anumită structură a nevoilor de educație, constituită într-o anumită etapă a vieții lui și în contextul social din care

elevul face parte. Utilitatea fiecărui bun educațional și a fiecărei unități a acestuia, fie că este vorba despre un serviciu educațional (predarea unei lecții, a unei discipline), fie că este vorba despre un element de capital educațional (un set de cunoștințe și capacități) se diferențiază în funcție de acțiunea agregată a tuturor acestor elemente care particularizează beneficiarul, elevul sau studentul.

Tocmai prin specificarea beneficiarului devine evident că unitățile unei mulțimi de bunuri educaționale, chiar și în cazul în care ar fi perfect omogene și standardizate, pot avea utilități diferite, întrucât nevoile și disponibilitățile beneficiarilor de a le consuma sunt diferite. În plan concret aceasta înseamnă că o lecție predată frontal unei clase de elevi, o disciplină predată tuturor claselor dintr-un an de studiu sau un set de obiective și conținuturi din structura unui cuurriculum comun pot avea utilități diferite chiar dacă ele se adresează în mod egal tuturor elevilor. Cunoașterea acestor diferențe de utilitate, generate de raportarea la particularitățile beneficiarilor (elevilor, studenților), este decisivă pentru proiecția distribuirii resurselor educaționale, întrucât numai adaptarea la aceste utilități diferențiate poate asigura valorificarea eficientă a resurselor educaționale.

Trebuie să avem în vedere că fiecare beneficiar de servicii educaționale, fiecare elev sau student va aloca resursele (limitate) de care dispune în cantitatea și calitatea impuse de utilitatea *pentru el* a procesului de învățământ și nu în funcție de nevoi sau priorități generale pe care nu le resimte ca aparținându-i. În cazul în care utilitatea unui proces de învățământ, de pildă a predării unei discipline, scade sub limitele acceptabile, proiectantul sau managerul din învățământ (după caz, profesorul, directorul de școală, administratorul dintr-un organism de decizie) poate să procedeze într-un mod analog cu managerul unei firme. De exemplu, poate să reducă „prețul", în sensul de a reduce cantitatea de resurse ce trebuie „sacrificate" pentru învățarea disciplinei, prin reducerea volumului de cunoștințe, a numărului de ore și a solicitărilor de învățare adresate elevilor până la nivelul la care raportul „utilitate/preț" sau utilitate/resurse devine măcar echivalent cu al altor discipline de învățământ. O altă soluție constă în *a revigora utilitatea disciplinei* prin introducerea unei *schimbări*, de pildă o schimbare a strategiei didactice (care să facă lecțiile mai atractive) sau o schimbare a obiectivelor și conținuturilor (care să sporească valoarea aplicativă și utilitatea pentru elevi a învățării disciplinei).

La aceste considerații, care vizează beneficiarul direct de servicii educaționale, adică elevul sau studentul, trebuie să le adăugăm pe cele care rezultă din faptul că, după cum am arătat în capitolul 3, în domeniul educației statutul de beneficiar este mai cuprinzător, incluzând nu numai elevii și studenții, dar și familiile, agenții economici, instituțiile, așa încât utilitatea bunurilor educaționale trebuie raportată și la acești beneficiari. Mai mult, în aceste ipostaze beneficiarii sunt, de regulă, și *„clienții"* instituțiilor de învățământ sau chiar *cumpărătorii*, în sens strict economic, ai serviciilor educaționale, astfel încât analiza raportului utilitate/preț, dar și acțiunea reală a acestui raport, dobândesc o dimensiune economică explicită, iar *alegerea consumatorului rațional* poate oferi repere utile pentru managementul procesului sau/și al instituției de învățământ. În acest caz, mecanismul utilității marginale reglează efectiv consumul de

servicii educaționale, respectiv disponibilitatea beneficiarilor de a sacrifica o parte din venitul lor limitat pentru a suporta costurile directe sau indirecte de școlarizare.

4. O altă condiție a utilității, derivată din condiția privind determinarea precisă a beneficiarului, este aceea că un bun educațional are utilitate numai în măsura în care beneficiarul potențial *nu posedă* bunul respectiv sau nu l-a dobândit în cantitatea determinată de intensitatea nevoilor sale și este dispus și capabil de a „sacrifica" o parte din resursele (veniturile) sale spre a-l dobândi. Această condiție se referă, în principal, la bunurile de *capital educațional*, incluzând cunoștințele, capacitățile, atitudinile, sau, cu un termen sintetic, competențele pe care elevul sau studentul nu le deține, dar dorește să le dobândească, fiind dispus să aloce, în acest scop, resurse și să sacrifice venituri. În măsura în care capitalul educațional se dobândește prin intermediul serviciilor educaționale, atunci această condiție poate fi aplicată și serviciilor educaționale (procesului de învățământ), în sensul că au utilitate acele servicii pe care elevul nu le-a parcurs încă sau nu le-a parcurs în cantitatea (durata) și cu rezultatele pe care le resimte ca necesare.

Comentariu. Ar mai fi necesare, în acest context, câteva mențiuni privind statutul *subiectiv* și *personalizat* al utilității. Sub acest aspect, limbajul economic folosește frecvent doi termeni ce ar putea fi interpretați în mod eronat, pe baza unor conotații străine de semnificația lor economică: termenul de *satisfacție* (cu referire la acoperirea *nevoilor*) și termenul de *sacrificare* sau sacrificiu (cu referire la utilizarea *veniturilor*). De aceea, este necesar să precizăm că cei doi termeni nu trebuie înțeleși cu sensurile adiționale pe care le pot avea în limbajul uzual.

Termenul de *satisfacție* desemnează, în sens economic, *corespondentul subiectiv al satisfacerii unei nevoi sau a unei trebuințe*. Termenul subliniază ideea că aprecierea utilității unui bun sau serviciu este eminamente subiectivă, fiind dependentă de ceea ce individul concret (personalitatea concretă) *resimte pe plan subiectiv* ca urmare a satisfacerii în mai mare sau mai mică măsură a nevoilor sale. Folosirea termenului implică prezumția că fiecare individ se particularizează prin structura, volumul și intensitatea nevoilor sale specifice, precum și prin modul în care recepteză subiectiv satisfacerea acestor nevoi, în funcție de însușirile sale psihofizice, de structura motivațiilor și intereselor, de nivelul aspirațiilor, de gradul de cultură, de statutul său socioprofesional și economic, de tradițiile și mentalitățile în care s-a format etc.

Termenul de *sacrificare*, cu referire directă la sacrificarea *veniturilor*, dar și cu referire la sacrificarea *resurselor*, desemnează, în sens economic, *aspectul subiectiv al opțiunii economice pe care consumatorul o are în condițiile unor venituri (resurse) limitate*. Căci într-adevăr, câtă vreme veniturile (și resursele) sunt limitate – și aceasta este, sub raport economic, caracteristica lor normală – orice „rupere" a unei părți a veniturilor (resurselor) pentru acoperirea anumitor nevoi prin consumul anumitor bunuri, dintr-un volum mult mai mare și mai divers de nevoi și bunuri, are, pe plan subiectiv, caracterul unui sacrificiu. Termenul de sacrificare a veniturilor accentuează și ideea că veniturile se obțin,

de regulă, cu eforturi mari, cu consum de energie fizică şi psihică şi, fireşte, cu consum de resurse, aşa încât pentru individul concret orice folosire a veniturilor sale echivalează subiectiv cu o sacrificare a eforturilor pe care le-a depus, tendinţa lui firească fiind aceea de a obţine pentru acest sacrificiu cea mai bună contraprestaţie posibilă în condiţiile date.

4.2.4. Condiţia deontologică

Condiţiile analizate până acum, respectiv cele privind eficienţa, raţionalitatea şi utilitatea proiectează în mod dominant o *perspectivă economică* asupra educaţiei, perspectivă care, în mod firesc, accentuează cerinţele obiective, oarecum neutre şi impersonale ale distribuirii şi utilizării resurselor educaţionale. Dar prin însăşi esenţa ei, educaţia nu este o acţiune neutră şi impersonală, ci o acţiune *cu sens axiologic*, ghidată de valori, care angajează personalitatea umană în toate dimensiunile ei (cognitivă, afectivă, motivaţională, atitudinală), aşa încât analiza şi administrarea resurselor educaţionale impun luarea în considerare şi a implicaţiilor axiologice, în special a celor de *ordin moral*, precum şi a *implicaţiilor subiective* pe care le pot avea. Trebuie să avem în vedere şi faptul că în domeniul educaţiei cea mai importantă componentă a resurselor o constituie *resursele umane* şi, în cadrul acestora, *resursele psihologice*, iar acestea nu pot fi disociate de personalităţile celor care le deţin şi care le potenţează nivelul şi sensul valorificării în procesul educaţional. Ca beneficiari principali ai educaţiei, elevii (studenţii) nu sunt simpli „consumatori" de servicii educaţionale, ei participă direct la procesul educaţional cu capacităţile, motivaţiile şi atitudinile proprii, ei sunt purtători de valori şi de scopuri, iar toate acestea condiţionează disponibilitatea cantitativă şi calitativă a resurselor pe care ei le angajează efectiv în procesul educaţional.

În consecinţă, analiza şi administrarea resurselor educaţionale şi îndeosebi a acelor resurse care există în şi prin personalitatea elevilor trebuie să se bazeze pe cunoaşterea elevilor, pe respectarea calităţii lor de participanţi activi şi subiectivi la procesul educaţional şi pe recunoşterea statutului de parteneri cu drepturi cel puţin egale în a decide modul în care sunt administrate şi folosite resursele pe care ei le aduc în procesul educaţional.

Toate aceste cerinţe pot fi reunite în ceea ce denumim *condiţia deonotologică* a administrării şi folosirii resurselor educaţionale. În esenţă, această condiţie impune respectarea drepturilor elevului, ca individualitate, dar şi prin ceea ce reprezintă el (familia, grupul, comunitatea) de a participa la decizia privind administrarea resurselor educaţionale, de a-şi urmări, prin educaţie, propriile scopuri şi de a-şi susţine propriile interese, de a alege ruta educaţională care convine cel mai bine capacităţilor şi aspiraţiilor sale.

Comentariu. După cum se cunoaşte, deontologia a avut iniţial semnificaţia de *ştiinţă* sau *logică* a *moralei*, termenul – introdus de J. Bentham în lucrarea „Deontologia sau ştiinţa moralei" (1834) – marcând distincţia dintre *ontologie*, care se ocupă cu ceea ce este şi *deontologie*, care se ocupă cu ceea ce trebuie să fie, cu ceea ce „trebuie respectat". Evoluţia ulterioară a deontologiei

s-a produs îndeosebi în zona exercitării profesiunilor și activităților umane (științifice, politice, productive etc.), pe măsură ce acestea dispuneau de mijloace și instrumente tot mai perfecționate, care dădeau indivizilor și grupurilor posibilități de acțiune atât de mari încât problema a ceea ce trebuie și a ceea ce nu trebuie făcut, a ceea ce *este permis* și a ceea ce *nu este permis* nu mai putea fi rezolvată fără trecerea conduitei și conștiinței oamenilor prin filtrul comandamentelor morale.

Este explicabil astfel de ce deontologia s-a impus cu precădere în profesiunile *care se exercită direct asupra omului*, care implică relații interumane și, prin urmare, care angajează judecăți de valoare sau în care „liberul arbitru" și „obligația de a opta" fac parte din exercitarea profesiunii. Deontologia a apărut, în acest context, ca o expresie profesională a comandamentului moral fundamental de *a respecta atributele inalienabile ale persoanei umane* (demnitatea, libertatea, responsabilitatea, dreptul la orgoliu și respect de sine etc.). Era firesc deci ca primele și, ulterior, cele mai dezvoltate coduri deontologice să aparțină unor domenii profesionale ca: medicina, psihologia, pedagogia, profesiunile sociale și juridice. Normele deontologice s-au impus în aceste domenii cu atâta forță încât în prezent ele sunt cuprinse, în cea mai mare parte, în legi, regulamente, statute și coduri profesionale care, pe căi oficiale sau neoficiale, se impun ca obligații ale exercitării profesiunii.

În oricare din domeniile ei de aplicare, deontologia este în esență un cod moral menit să ghideze comportamentul celui sau celor care, prin profesie și statut social, dețin o anumită poziție de putere, de influență și care, din această poziție, ar putea să producă, intenționat sau neintenționat, nu numai efecte benefice, dar și efecte negative asupra celor pe care îi conduc, îi influențează și ale căror destine li se află temporar în mâini. Astfel, deontologia medicului cuprinde în primul rând normele de etică profesională menite să protejeze pacientul, să-i garanteze securitatea, să-i respecte demnitatea etc. Deontologia psihologului stabilește posibilitățile și limitele până la care experimentările și psihoterapiile pot să meargă fără ca securitatea, integritatea și demnitatea subiecților să fie agresate.

Desigur, codurile deontologice, scrise sau nescrise, cuprind și reguli care *să protejeze însuși profesionistul*, căci în domenii precum cele enumerate mai sus există și riscuri care scapă controlului uman. Însăși existența codurilor deontologice are, printre altele, menirea de a-l proteja (pe medic, pe psiholog, pe educator etc.) de eventualele acuze și imputări ce i s-ar putea face în caz de nereușită, atunci când nereușita nu s-a produs pe fondul abaterii de la normele de etică profesională. Aceasta nu schimbă însă, în esență, menirea deontologiei: aceea de a garanta moralitatea actelor de putere, de influență care se exercită asupra subiecților umani și de a proteja individul (sau grupul) față de „eventualele agresiuni" ce s-ar putea exercita din partea celor care îl conduc.

Deontologia pedagogică nu face și nu trebuie să facă abstracție de la aceaste norme generale. Ea este, de asemenea, un *cod moral al conduitei educatorului* menit

să garanteze caracterul pozitiv, benefic al influențelor sale educative și *să protejeze elevul (studentul) de eventualele excese sau efecte negative pe care puterea cu care educatorul este investit le-ar putea produce asupra sa.* Particularitatea distinctivă a deontologiei profesiunii didactice – de unde și importanța ei foarte mare – rezultă din faptul că subiecții asupra cărora se exercită această profesie sunt *personalități în formare*, care parcurg dinamica complexă și contradictorie – din care nu lipsesc dezechilibrele, etapele fragile – a dezvoltării psihofizice și sociale, așa încât „erorile profesionale" au efecte profunde și de lungă durată, de cele mai multe ori imprevizibile și greu de corectat prin „reparații" ulterioare.

Pe scurt, deontologia profesiunii didactice are menirea de a pune prestația profesorului în serviciul explicit al elevului, dar nu al elevului abstract, „utopic" sau fictiv, ci al elevului ca subiect *concret*, ca personalitate distinctă, cu toate particularitățile sale. De fapt, adevăratele probleme deontice apar în *confruntarea dramatică cu realitatea concretă*, cu elevii reali și cu situațiile reale de viață. Aceasta deoarece, în plan real, binele și răul, pozitivul și negativul, riscul și certitudinea se întrepătrund și nu pot fi diferențiate cu ușurință. De multe ori, binele cuprinde și o parte de rău, iar răul și o parte de bine, permisivitatea se intersectează cu interdicția ș.a.m.d., iar decizia deontologică implică opțiuni în care, deseori, binele ia forma răului necesar, iar răul ia forma binelui făcut cu orice preț.

Dificultățile de evaluare deontologică a conduitei profesorilor sunt generate de însăși complexitatea morală a actului educațional și, până la un punct, ele sunt normale, ceea ce nu înseamnă că trebuie să se renunțe la efortul de a le depăși, de a căuta cele mai bune soluții în condițiile date. Ne putem întreba, de pildă, cum poate fi evaluată atitudinea profesorului exigent, care solicită elevilor eforturi de învățare susținute, în clasă și în afara clasei, sancționând sever orice neîndeplinire a sarcinilor? Considerată de sine stătător, această atitudine este deplin concordantă cu normele deontice. În fond, educația cuprinde, în mod necesar, și o parte de constrângere care, bine dozată și aplicată la momentul oportun, se poate dovedi benefică pentru evoluția elevului. Ce s-ar întâmpla însă dacă toți profesorii ar avea atitudini similare, iar prin însumare s-ar ajunge la epuizarea resurselor de efort și de timp de care elevii dispun? Iar dacă, în aceste condiții, unii dintre profesori trebuie să renunțe la nivelul lor de exigență, obligați de situație sau printr-o decizie personală de raționalitate, atunci în baza căror argumente atitudinea exigentă/severă poate fi apreciată ca benefică sau acceptabilă în plan deontologic ? Sau, mai direct spus, *ce profesor și în ce condiții are dreptul să fie mai exigent decât alții?*

Analiza trebuie să vizeze însă nu doar relațiile dintre profesori și disciplinele pe care le predau, ci și *relațiile dintre elevi și disciplinele pe care le învață.* Se poate ridica, sub acest aspect, întrebarea: cum poate fi evaluată, sub aspect deontologic, atitudinea profesorului exigent în raport cu un elev care nu este interesat în mod special de disciplina pe care o predă profesorul respectiv? Desigur, excludem prezumția – absurdă, de altfel – că ar exista elevi egal motivați pentru toate disciplinele de învățământ. Ca premisă pentru un posibil răspuns ar trebui să pornim de la constatarea că, în realitate, elevii își protejează foarte bine interesele și că, cei mai mulți dintre ei, își dozează eforturile potrivit configurației personale de motive ale învățării, așa încât exigența și seve-

ritatea profesorului se soldează, de obicei, mai mult cu scăderea notelor și calificativelor acordate elevilor și mai puțin cu o creștere reală a performanțelor acestora. Firește, o discuție de aceeași factură poate fi purtată și pe marginea atitudinilor de sens contrar, caracterizate printr-o indulgență nejustificată și ineficientă sub aspect pedagogic.

Pentru oricare dintre situații nu se pot stabili soluții standard, universal aplicabile, ci doar soluții întemeiate pe analiza de context și adaptate condițiilor concrete ale procesului educațional. De altfel, deontologia nu oferă soluții, ci doar principii și norme de gândire și de acțiune, puncte de reper pentru evaluarea și autoevaluarea „moralității profesionale" a comportamentului pedagogic, iar toate acestea nu pot fi disociate de *conștiința morală și profesională* a profesorului și a comunității profesionale a „dascălilor". În afara acestei conștiințe, normele deontologiei pedagogice fie rămân „literă moartă", fie, și mai rău, se convertesc în argumente sau justificări pentru comportamente cu aparență de corectitudine, de principialitate, de „slujire a intereselor elevului", dar care în esență nu au întemeiere morală și nici justificare pedagogică. Din această perspectivă, propunem câteva repere deontologice, exprimate într-o formă normativă, dar nu cu intenția de a le considera drept norme ale comportamentului deontologic al profesorului, ci de a sugera câteva puncte de plecare pentru o posibilă (re)punere în discuție a deontologiei profesiunii didactice.

1. *Educația nu este un scop în sine, ci un mijloc prin care educatorul, ca persoană sau ca instituție, orientează procesul de formare a elevului (studentului),* prin care îl sprijină să parcurgă, în modul cel mai eficient și mai util *pentru el*, etapele evoluției sale, garantându-i cea mai bună cale posibilă de inserție profesională și socială și de realizare a aspirațiilor sale legitime.

2. *Fiecare elev trebuie tratat ca o personalitate distinctă, înzestrată cu capacități, motivații și atitudini specifice și, prin urmare, cu nevoi de educație specifice.* Aceasta înseamnă că elevului, ca individualitate, dar și prin ceea ce reprezintă el (familia, grupul, comunitatea din care face parte), trebuie să i se recunoască dreptul de a decide asupra nevoilor (intereselor, aspirațiilor) pe care le are și pe care dorește să le acopere prin educație și de a alege ruta educațională pe care o consideră cea mai potrivită pentru el.

3. *Profesorul nu are dreptul moral de a cere elevilor, în activitatea lor, calități care nu sunt prezente, în primul rând, în activitatea sa.* Aceasta înseamnă că îndrumarea și evaluarea elevilor pe baza unor repere cum sunt conștiinciozitatea, corectitudinea, punctualitatea, temeinicia etc. este semnificativă și eficientă numai dacă aceste calități aparțin mai întâi profesorului.

4. *Influența educativă nu trebuie să fie negativă decât dacă nu poate fi pozitivă* (și aceasta întotdeauna cu caracter de excepție). Elevul nu trebuie judecat pentru ceea ce nu știe, ceea ce nu poate, ceea ce nu face sau pentru aspectele negative din comportamentul său, ci pentru ceea ce știe, ceea ce poate, ceea ce face și pentru ceea ce are pozitiv în comportamentul său.

5. *Aprecierile negative la adresa unor comportamente ale elevului trebuie limitate strict la aspectele care au impus aprecierea negativă și nu trebuie generalizate sau extrapolate în enunțuri sau sentințe definitive la adresa ansamblului personalității elevului.* Evaluările pozitive, care marchează un progres cât de mic, pot și trebuie generalizate și extrapolate în enunțuri cu sens pozitiv la adresa personalității elevului.

6. Din aceeași perspectivă, a deontologiei profesiei de educator, *meritul succeselor obținute de elevi trebuie atribuit de către educator elevilor înșiși.* Educatorul moral sau pur și simplu educatorul are sau trebuie să aibă generozitatea și forța morală de a nu-și atribui nici unul din meritele elevilor săi și de a-și asuma toate insuccesele lor.

Încheiem această analiză cu câteva considerații pe tema responsabilității în domeniul educației, care pot constitui teme de reflecție pe marginea normelor deontologice specifice pentru profesiunea de educator. Aceste considerații pot fi luate ca răspunsuri posibile la întrebarea: *cui revine și cum se distribuie responsabilitatea în educație ?*

a) *În educație, responsabilitatea nu poate fi disociată pe profesori și elevi*, așa încât „vina" pentru un eșec sau pentru un conflict nu poate fi tradusă în termenii *sau* a profesorului *sau* a elevilor, ci în termenii *și* a educatorului *și* a elevilor.

b) Luând în considerare relația de statut și rol profesor-elev, trebuie să admitem că, prin caracterul nedesăvârșit al educației sale, prin însuși statutul său social, prin etapa de viață pe care o parcurge, elevul este mult mai supus erorii decât profesorul și, prin aceasta, el este întotdeauna *mai puțin responsabil decât profesorul*, iar responsabilitatea nu-i poate fi atribuită niciodată integral. În această ordine de idei, responsabilitatea educatorilor sporește în cazul elevilor de vârste mici, al elevilor cu dificultăți de învățare și care solicită un sprijin special pentru a se adapta cerințelor procesului de învățământ, al elevilor cu probleme de inserție socială, cu carențe în formația morală, cu tendințe deviante.

c) Într-o logică deontică, cele două concluzii enunțate mai sus, luate împreună, trimit la necesitatea (adică, în plan moral, la obligativitatea) de a considera că educatorul este (trebuie să fie) purtătorul principal, dacă nu exclusiv, al responsabilității în educație. În orice condiții, „vina" pentru eșecurile, conflictele, dramele ce se produc pe teritoriul educației poate fi atribuită *uneori* și *parțial* elevilor și trebuie atribuită *parțial întotdeauna* și *uneori în întregime* educatorilor.

În final, subliniem că aceste concluzii nu sunt și nu trebuie interpretate drept criterii de judecare externă a profesorului, ci drept comandamente morale pe care profesorul le asumă și trebuie să le asume în mod deliberat, ca atribute ale generozității, ale solicitudinii, ale disponibilității și, de ce nu, ale spiritului de sacrificiu care definesc profilul moral al educatorului.

Capitolul 5

ELEVII ȘI RESURSELE ÎNVĂȚĂRII

Premiza de la care pornește analiza și valorificarea *resurselor umane* în activitatea educativă este aceea a caracterului lor decisiv, a poziției centrale ca rol și ca pondere în realizarea acestei activități. Căci într-adevăr, activitatea educativă este o activitate socială ce implică raporturi interumane în care nu numai „agentul“, dar și „obiectul“ acțiunii sunt subiecți umani, care se manifestă simultan ca realități constituite și ca disponibilități care potențează acțiunea educativă, îi dimensionează posibilitățile și limitele. Este firesc deci ca analiza resurselor educaționale să înceapă cu resursele umane.

Algoritmul de lucru cel mai potrivit în acest sens este cel care are la bază dubla ipostază în care se manifestă „factorul uman“ în procesul de învățământ: de *educat* și de *educator*, cu alte cuvinte de elev și profesor. Considerând deci *elevii și profesorii* drept *resursele umane fundamentale* (dar nu singurele) ale procesului de învățământ, proiectarea pedagogică presupune analiza și administrarea *potențialului de învățare*, pe de o parte și a *potențialului de predare*, pe de altă parte – ținând seama desigur și de *interacțiunile*, de posibilitățile de compensare reciprocă ce există între cele două componente de bază ale resurselor umane din învățământ.

În prezenta lucrare vom aborda componenta pe care o considerăm cea mai importantă a resurselor umane educaționale, respectiv *elevii și resursele învățării*. Desigur, nu minimalizăm importanța resurselor predării, dar, din punctul de vedere al prezentei lucrări, profesorul apare ca un manager al resurselor învățării, ca un manager care își folosește propriile resurse în scopul asigurării unei eficențe maxime a activității pe care o conduce: *activitatea de învățare desfășurată de elevi*. Din această perspectivă, cantitatea și calitatea resurselor predării pot fi determinate și evaluate în funcție de măsura în care predarea, ca act de producere și dirijare a învățării, reușește să valorifice eficient și rațional resursele învățării. Desigur, valorificarea optimală a resurselor învățării depinde nu numai de profesori, ci și de instituția de învățământ și, firește, de sistemul de învățământ în care atât instituția, cât și profesorii își desfășoară activitatea.

5.1. Capacitatea de muncă a elevilor

Activitatea de învățare și, în mod deosebit, activitatea de învățare școlară, cu caracterul ei intenționat, sistematic și planificat, este o activitate care solicită efort susținut, concentrare mentală și mobilizare voluntară și, prin urmare, consum de energie psihică și fizică. Dincolo de „facilitățile“ pe care le-ar putea oferi o motivație puternică

și pozitivă sau o tehnică de învățare activă și creativă, învățarea școlară rămâne, pentru elevi, o activitate dificilă pe care ei nu ar putea să o realizeze în mod efectiv fără un efort suplimentar și fără o concentrare specială. Chiar și simpla prezență la cursuri, timp de 5–6 ore pe zi, este mare consumatoare de energie psihică. Desigur însă că, în mod obișnuit, prezența și participarea la lecții nu epuizează gama activităților de învățare. Trebuie luate în considerare și studiul individual, efectuarea temelor, activitățile practice, pregătirea tezelor și examenelor etc., toate solicitând concentrare mentală și mobilizare voluntară, generând, prin urmare, oboseală și nevoia refacerii sistematice a potențialului de învățare al elevilor. În mod evident, rezervele energetice și funcționale, psihice și fizice de care elevul dispune și pe care le poate angaja la un moment dat în activitatea de învățare *sunt limitate*, ele se prezintă deci ca *resurse*, în limitele cărora trebuie să se încadreze obiectivele, conținuturile și organizarea procesului de învățare. Din această perspectivă, ne propunem să prezentăm, în cele ce urmează, modul în care rezervele energetice și funcționale, fizice și psihice ale elevilor se manifestă ca resurse ale învățării.

5.1.1. Conceptul de capacitate de muncă a elevilor

Forma cea mai directă de manifestare a „factorului uman“ și, în particular, a elevilor, ca resursă a procesului de învățământ este aceea a capacității de muncă. Activitatea școlară este, în fond, un *tip specific de muncă* în care se solicită și se consumă energie psihică și fizică. Proiectarea pedagogică trebuie să țină seama deci de dimensiunile cantitative și calitative ale capacității de muncă a elevilor și să asigure un raport optim între eforturile solicitate elevilor și capacitatea de muncă de care ei dispun. Proiectarea pedagogică este – sau ar trebui să fie – și o *proiectare ergonomică.*

În înțelesul ei cel mai general, *capacitatea de muncă reprezintă potențialul energetic și funcțional, fizic și psihic de care trebuie să dispună individul uman pentru desfășurarea la un nivel optim de intensitate, ritm și eficiență a unei activități date.* Privită ca resursă, capacitatea de muncă este un atribut al subiecților reali, cu niveluri diferențiate de la un individ la altul sau, pentru același individ, de la un gen de activitate la altul, de la un moment la altul.

Capacitatea de muncă a elevilor este nu numai cea mai directă, dar și cea mai tipică formă de manifestare a resurselor umane în învățământ. Căci dacă principala caracteristică a resurselor este, așa cum am arătat, aceea de a fi limitate, atunci această caracteristică se manifestă în modul cel mai evident în cazul capacității de muncă. Dincolo de dinamica ei foarte accentuată, de posibilitățile foarte largi de valorificare, capacitatea de muncă a elevilor nu este un „izvor nesecat“, ci *un potențial cu parametri limitați*, care nu pot și nu trebuie să fie depășiți. Există limite absolute ale capacității de muncă a elevilor de care nu se poate trece, indiferent de eficiența sau „măiestria“ mijloacelor pedagogice, de importanța sau necesitatea uneia sau alteia dintre activități.

În consecință, cunoașterea și distribuirea rațională a capacității de muncă a elevilor, în mod echilibrat pe obiective, discipline școlare și genuri de activități, pe perioade ale zilei, săptămânii și anului școlar, sunt condiții decisive pentru eficiența procesului de învățământ.

Modul în care este folosită capacitatea de muncă a elevilor constituie testul cel mai semnificativ pentru raționalitatea proiectării pedagogice și pentru nivelul competenței pedagogice a profesorului.

5.1.2. Componentele capacității de muncă a elevilor

După cum am văzut, capacitatea de muncă este un atribut al subiecților reali care, pe fondul unor determinări comune date de vârstă și nivelul de pregătire, prezintă o mare varietate de niveluri, diferite de la un elev la altul, precum și la același elev în funcție de varietatea împrejurărilor în care capacitatea de muncă este solicitată.

Ca resursă a procesului de învățare, capacitatea de muncă a elevilor se prezintă în mai multe ipostaze. Ea apare în primul rând ca un *element inițial dat,* exterior procesului de învățământ care se proiectează. Pe parcursul procesului însă ea se manifestă ca o *resursă dinamică,* înregistrând evoluții (sau involuții) în funcție atât de factori externi (vârstă, stare de sănătate, condiții de mediu familial ș.a.), cât și de factorii interni ai procesului de învățământ. Treptat, pe măsură ce este antrenată în procesul de învățământ, *capacitatea de muncă a elevilor își modifică componentele cantitative și calitative în dependență tot mai directă de natura și volumul solicitărilor cărora elevii trebuie să le facă față în procesul de învățământ, de caracterul rațional/nerațional al acestora și de efectele pe care procesul de învățământ le are asupra însuși potențialului de muncă și, în special, de învățare al elevilor.* Pentru a surprinde atât aspectele de structură, cât și pe cele de dinamică, analiza capacității de muncă operează de regulă cu patru componente care alcătuiesc, la un moment dat și într-o anumită configurație, capacitatea de muncă. Aceste patru componente ale capacității de muncă a elevilor sunt redate grafic în figura nr. 5.1.

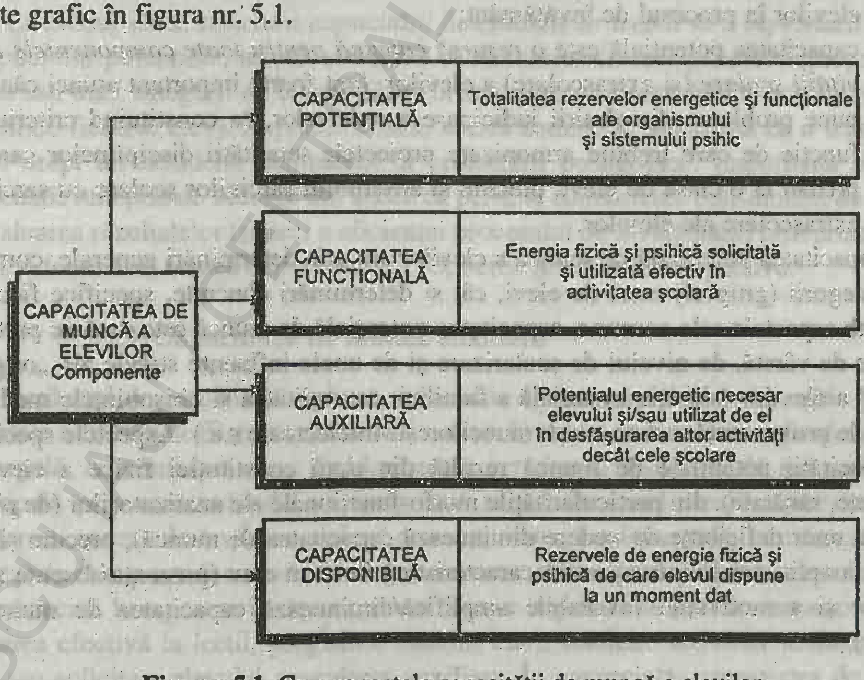


Fig. nr. 5.1. Componentele capacității de muncă a elevilor

5.1.2.1. Capacitatea potențială de muncă

Capacitatea de muncă *potențială* este dată de *totalitatea resurselor energetice și funcționale ale organismului și sistemului psihic,* care alcătuiesc *potențialul maxim de efort fizic și intelectual al elevilor, în starea lui inițială, „nefolosită" și în împrejurări optime de ritm biologic, sănătate, motivație și organizare a muncii.* Capacitatea potențială, deși are o bază reală, este în mare măsură „teoretică", ea fiind rareori utilizată și utilizabilă integral și în concordanță cu structura rezervelor ce o alcătuiesc. În mod obișnuit, unele rezerve rămân nefolosite, în timp ce altele sunt supralicitate și epuizate. Pe de altă parte, prin mecanisme naturale de adaptare și de autoprotecție, „*organismul nu cheltuiește niciodată la limita maximală a puterilor*, ci reține o rezervă importantă pe care nu o folosește decât în cazuri extreme", așa încât „noțiunea de capacitate de muncă în aspectul ei maximal, *rămâne o noțiune teoretică*" [P. Burloiu, 24, pag. 233]. De aceea, capacitatea potențială de muncă este numită și capacitate *nominală*. Termenul de capacitate *potențială* este totuși preferabil pentru că surprinde mai bine relația dintre capacitatea totală potențială a individului și capacitatea totală efectivă angajată în totalitatea activităților pe care individul le desfășoară într-o perioadă determinată de timp. Chiar dacă în limitele ei maximale capacitatea potențială este în bună măsură teoretică, studierea capacității potențiale de muncă nu este deloc lipsită de importanță și aceasta pentru două motive:

a) capacitatea potențială asigură *fondul total de rezerve energetice și funcționale* din care se „alimentează" toate celelalte componente ale capacității de muncă și evidențiază *limitele absolute* până la care se pot extinde solicitările adresate elevilor în procesul de învățământ;
b) capacitatea potențială este o *resursă comună pentru toate componentele activității școlare* (și extrașcolare) a elevilor, fapt foarte important atunci când se pune problema distribuirii judicioase a resurselor, ea constituind criteriul în funcție de care trebuie armonizate proiectele totalității disciplinelor care se predau la o clasă de elevi, precum și ansamblul sarcinilor școlare cu sarcinile extrașcolare ale elevilor.

Capacitatea potențială de muncă a elevilor are atât determinări generale, comune unor categorii (grupuri) mari de elevi, cât și determinări concrete, specifice fiecărui elev. Sub aspectele sale comune, capacitatea potențială de muncă este dată de particularitățile de vârstă, de nivelul de școlarizare și de unele influențe stabile ale „originii sociale" a elevilor (situația materială a familiei, mentalitatea și obișnuințele mediilor sociale de proveniență: urban-rural, muncitorești-intelectuale ș.a.). Aspectele specifice ale capacității potențiale de muncă rezultă din tipul constituției fizice a elevului (robustețe, sănătate), din particularitățile morfo-funcționale ale analizatorilor (de pildă, prezența unor deficiențe de vedere diminuează capacitatea de muncă), precum și din costelația aptitudinal/motivațională caracteristică fiecărui elev (prezența/absența aptitudinilor și a motivației favorabile amplifică/diminuează capacitatea de muncă a elevilor).

5.1.2.2. Capacitatea funcțională de muncă

Capacitatea funcțională de muncă reprezintă *energia fizică și psihică solicitată și utilizată efectiv în activitatea școlară.* Atributul de *funcțională* subliniază faptul că această componentă a capacității de muncă se raportează la o anumită structură de solicitări ce apar în cadrul unei activități determinate sau al unui loc (post) de muncă determinat. Se vorbește, în acest sens, despre un anumit *profil al capacității de muncă*, profil ce poate fi predominant de *muncă fizică* sau predominant de *muncă intelectuală*, cu diferite combinații între fizic și intelectual. Cu alte cuvinte, capacitatea funcțională de muncă este capacitatea *pusă în funcție* într-o activitate determinată.

Capacitatea funcțională de muncă a elevilor depinde atât de volumul și natura solicitărilor din procesul de învățământ, cât și de angajamentul subiectiv, de stilul de activitate intelectuală ale elevilor și de disponibilitățile lor privind efortul fizic. Structura capacității funcționale de muncă reflectă *structura tipurilor de eforturi* (fizice și intelectuale) și, în legătură cu ele, *structura tipurilor de capacități* (fizice și intelectuale) puse în funcțiune în realizarea activității școlare. Totodată, structura capacității funcționale determină *structura stării de oboseală*, așa încât cunoașterea ei este utilă pentru stabilirea programului de odihnă și a modalităților de refacere a capacității de muncă. Cu toate că structura capacității funcționale de muncă este în bună măsură determinată de solicitările activității școlare, ea nu este omogenă pentru toți elevii. Pe lângă elementele comune, apar elemente specifice date de faptul că elevii nu depun eforturi egale, nu dispun de capacități și motivații egale, fiecare elev realizând la un anumit nivel și cu o anumită intensitate diferitele componente ale activității școlare.

La modul ideal, *structura capacității funcționale ar trebui să o reproducă pe cea a capacității potențiale*, atât în *structura și dimensiunile sale generale* (proprii unei vârste sau unei categorii de elevi), cât și în *structura și dimensiunile sale individuale* (specifice fiecărui elev). În practică însă, acestă cerință se manifestă ca o tendință și apare drept un deziderat permanent al proiectării pedagogice. Importanța studierii capacității funcționale decurge din aceea că permite cunoașterea consumului de muncă și evaluarea rezultatelor (și deci a eficienței procesului de învățământ) prin prisma cantității și felului de muncă depusă pentru obținerea rezultatelor respective.

5.1.2.3. Capacitatea de muncă auxiliară

Atributul de „auxiliară“ aplicat capacității de muncă subliniază *poziția* pe care diferitele activități desfășurate de individ o dețin în raport cu o *activitate fundamentală*. De regulă, se consideră drept fundamentală *activitatea profesională* sau activitatea principală prin care individul se integrează social. În cazul elevilor, activitatea de învățare și anume de *învățare școlară* este activitatea fundamentală, în măsura în care statutul de elev poate fi considerat un gen de statut profesional, prin care elevul se integrează social. În raport cu învățarea, cu tot ceea ce cuprinde ea (frecventarea școlii, participarea efectivă la lecții, pregătirea temelor etc.), celelalte activități desfășurate de elev sau solicitate elevului apar drept auxiliare. În consecință, capacitatea de muncă

auxiliară se referă la *potențialul energetic necesar elevului și/sau utilizat de el în desfășurarea altor activități decât cele școlare.*

Capacitatea de muncă auxiliară este, la rândul ei, foarte diversă și dinamică, înregistrând variații mari de la o activitate la alta, de la o etapă la alta, de la un elev la altul. De regulă, capacitatea de muncă angajată în fiecare dintre activitățile auxiliare este cantitativ mai mică decât capacitatea de muncă angajată în activitatea fundamentală (profesională). Nu este exclus însă ca prin însumarea eforturilor depuse în multiple activități auxiliare, capacitatea de muncă auxiliară să devină dominantă, sub raport cantitativ, în structura capacității totale de muncă.

Prezența capacității de muncă auxiliară în structura capacității de muncă a elevilor atrage atenția că nu trebuie ignorat faptul că elevii au de îndeplinit și alte sarcini decât cele școlare, fie că acestea sunt impuse de familie, fie că sunt asumate de către elev (de pildă, pregătirea sistematică într-o disciplină sportivă, frecventarea unui cerc la Clubul elevilor ș.a.). În anumite limite, îndeplinirea de către elevi a unor sarcini gospodărești este benefică pentru formarea lor socio-morală. Sunt însă multe situații în care volumul sarcinilor extrașcolare este mare, mai ales în mediul rural și în familiile cu venituri mici, cu mulți copii. Conform unor investigații recente efectuate de noi, în ultimii ani s-a înregistrat o creștere accentuată a numărului elevilor care prestează diferite munci plătite (în afara și uneori chiar în timpul orelor de curs), așa încât o mare parte a capacității disponibile de muncă a elevilor este alocată unor activități din afara procesului de învățământ. Se ajunge uneori și la situația că activitatea școlară devine marginală în preocuparea elevilor, plasându-se la limita minimă a promovării sau școlarizării. Elevii vin obosiți la școală, nu-și fac temele, nu au cele necesare (manuale, caiete, creioane), uneori sunt subnutriți, așa încât rezervele de muncă sunt foarte reduse. Școala sau profesorul care se bizuie prea mult pe temele de acasă, pe „timpul liber" al elevilor, pe sprijinul familiei, în situațiile de mai sus, riscă să nu-și realizeze obiectivele nici măcar la limita minimă. Studierea capacității de muncă a elevilor are menirea de a pune în evidență și astfel de situații și de a permite găsirea soluțiilor pedagogice adecvate.

5.1.2.4. Capacitatea disponibilă de muncă

Capacitatea de muncă disponibilă este dată de *rezervele de energie fizică și psihică de care elevul dispune la un moment dat pentru desfășurarea unei anumite activități școlare.* Ea este capacitatea de muncă *efectivă* ce rezultă ca *diferență dintre capacitatea potențială și cea funcțională* (angajată în activitățile școlare anterioare), precum și din *soldul intrărilor/ieșirilor energetice* (muncă/odihnă, consum/refacere) ce au loc în funcție de programul (zilnic, săptămânal, anual) de muncă al elevilor, precum și în funcție de structura capacităților elevului și de gradul în care el angajează aceste capacități în diferitele activități din program.

Capacitatea disponibilă, volumul și dinamica ei, sunt consecința directă a procesului de învățământ, a caracterului rațional/nerațional al programului de muncă al elevilor, luând desigur în considerare și încărcătura de sarcini extrașcolare și consumul de energie antrenat în activitățile de timp liber ale elevilor. Cu alte cuvinte, capacitatea

disponibilă de muncă a elevilor este și *factor*, dar și *consecință* a procesului de învățământ.

Este evident că în proiectarea pedagogică operăm nu cu capacitatea potențială, ci cu capacitatea disponibilă de muncă, de unde și importanța studierii acesteia. Fiind o capacitate efectivă, capacitatea disponibilă de muncă este deosebit de dinamică și diferită de la o activitate la alta, de la o etapă la alta, de la un elev la altul. În structura ei putem identifica două componente principale:

a) *o componentă cantitativă, nespecifică* dată de partea din potențialul global de muncă al elevilor pe care ei o (mai) pot aloca într-o activitate școlară dată (de pildă, unei discipline de învățământ) în funcție de cantitatea de efort consumat pentru celelalte activități școlare sau extrașcolare;

b) *o componentă calitativă, specifică* fiecărei discipline sau activități școlare dată de resursele aptitudinale și motivaționale ale elevului în raport cu disciplina sau activitatea respectivă.

Componenta cantitativă globală prezintă o importanță specială, întrucât ea oferă fondul comun de energie care se diferențiază pe aptitudinile și interesele elevului. Suprasolicitarea și instalarea oboselii generalizate fac imposibilă manifestarea disponibilităților specifice de muncă ale elevului și sancționează drastic eficiența întregului proces de învățământ. Tendința de a acapara cât mai mult din rezervele de muncă ale elevilor, prin sarcini de muncă individuale cât mai mari și diversificate, fără a se ține seama de ansamblul sarcinilor școlare (și extrașcolare) ce revin elevului, nu este nicidecum indiciul unei atitudini pedagogice serioase sau responsabile. Ea conduce nu numai la epuizarea acestor rezerve, dar și la instalarea la elevi a unei motivații negative (de respingere), ce afectează întregul proces de învățământ, inclusiv (sau mai ales) disciplinele care au consumat din capacitatea de muncă a elevilor mai mult decât era justificat prin poziția lor în sistemul pregătirii școlare.

Tendința de a monopoliza resursele de muncă ale elevilor este deci categoric dăunătoare, ea fiind totodată indiciul unei defectuoase proiectări și organizări a procesului de învățământ.

Analizând capacitatea disponibilă de muncă a elevilor, trebuie să avem în vedere două particularități deosebit de importante în proiectarea cantității și structurii consumului de muncă solicitat prin procesul de învățământ:

a) prima se referă la *caracterul foarte dinamic al disponibilităților de muncă ale elevilor în funcție de timp,* de perioada în care acestea sunt solicitate; capacitatea disponibilă de muncă variază foarte mult în funcție de momentul sau etapa în programul zilnic, săptămânal, trimestrial și anual de lucru al elevilor și de poziția unei activități date (de exemplu, o lecție) în seria de activități pe care elevul le desfășoară într-o perioadă de timp determinată;

b) a doua se referă la *caracterul foarte „personalizat", individualizat al capacității disponibile de muncă,* la dependența sa de starea de sănătate a elevului, de variatele împrejurări de viață (de pildă, de faptul că la un moment dat elevul este ocupat cu activități extrașcolare, sau există diferite probleme în familie), precum și de factorii motivaționali și volitionali din personalitatea

elevului. În legătură cu acest ultim aspect, mulți specialiști tind să deosebească între capacitatea de muncă și ***disponibilitatea de a munci***, aceasta din urmă fiind o capacitate „filtrată" prin trebuințele, interesele și voința elevului de a-și valorifica potențialul de muncă.

Analiza de până acum justifică următoarea concluzie, cu semnificație de principiu metodologic: *proiectarea pedagogică trebuie să se întemeieze pe studierea capacității de muncă a elevilor, să asigure distribuirea rațională a acesteia pentru realizarea echilibrată a tuturor obiectivelor procesului educațional și să pună în concordanță volumul și structura solicitărilor cu volumul și structura capacității de muncă a elevilor.*

5.1.3. Determinarea capacității de muncă a elevilor

Determinarea capacității de muncă a elevilor, în toate dimensiunile ei, este o operație complexă care depășește posibilitățile profesorului de o anumită specialitate, presupunând participarea psihologului, pedagogului, a medicului școlar și, într-o perspectivă ideală, a specialistului în ergonomie educațională. Aceasta nu înseamnă că profesorul este lipsit de orice mijloace prin care să determine capacitatea de muncă a elevilor, mai ales că în practică nu sunt necesare întotdeauna unități de măsură foarte precise, fiind suficientă chiar și numai aproximarea principalelor dimensiuni ale acesteia.

Sub aspectele ei generale, capacitatea de muncă poate fi determinată pe baza *indicatorilor dezvoltării fizice și psihice caracteristici vârstei elevilor.* Se poate utiliza deci *tabloul particularităților de vârstă* care indică parametrii generali ai potențialului de efort, precum și caracteristicile proceselor psihice și structurilor de personalitate proprii fiecărei vârste. Acești indicatori reflectă desigur valorile medii ale capacității de muncă, determinate în condiții relativ standardizate și pentru o evoluție „normală" a elevilor și a activităților școlare. Pe acest fond comun apar însă diferențe substanțiale de la un elev la altul date de zestrea nativă, de influențele de mediu și de grad de școlarizare, particularizate pe grupuri de elevi și pe fiecare elev în parte.

Evaluarea capacității de muncă a elevilor sub aspectele ei *specifice* și *dinamice* se poate face pe baza a două grupuri de indicatori folosiți în mod curent în ergonomie: a) indicatori ai *rezultatelor* muncii depuse și b) indicatori ce reflectă *efectele* activității depuse asupra stării organismului și rezervelor de energie fizică și psihică ale subiectului. Transpunând această schemă de analiză în domeniul educației capacitatea de muncă a elevilor poate fi determinată pe baza:

a) *rezultatelor* obținute de elevi în procesul de învățământ exprimate în note școlare sau prin alte forme manifeste ale performanței școlare (lucrări practice, cursuri, examene ș.a.);

b) *efectelor* pe care activitatea școlară (și extrașcolară) le are asupra potențialului energetic și funcțional al organismului și sistemului psihic al elevilor.

Rezultatele școlare oferă cel mai accesibil mijloc pentru evaluarea capacității de muncă a elevilor. Desigur, rezultatele în forma lor brută nu sunt nemijlocit semnificative. Ele trebuie analizate și concentrate în indicatori sintetici, astfel încât să fie posibilă

sesizarea tendințelor, a evoluțiilor tipice, a configurațiilor caracteristice și stabile. Este, de asemenea, important ca interpretarea rezultatelor școlare să se facă în strânsă legătură cu factorii implicați în determinarea capacității de muncă. De pildă, *un anumit nivel sau o anumită evoluție a rezultatelor școlare trebuie evaluate prin prisma volumului de muncă solicitat elevilor* pentru obținerea rezultatelor respective. O notă școlară nu are aceeași semnificație dacă a fost obținută în urma unui studiu individual (de acasă) de 2–3 ore, sau dacă a fost obținută prin „învățarea în clasă". De asemenea, trebuie luată în considerare *curba de efort* în funcție de care rezultatele școlare, ca indicatori ai capacității de muncă a elevilor, dobândesc semnificații diferite. Aceeași notă are semnificații deosebite dacă a fost obținută la începutul sau la sfârșitul orarului zilnic, la începutul sau sfârșitul săptămânii sau trimestrului, în perioadele obișnuite sau în perioada tezelor, a olimpiadelor școlare ș.a.m.d. Fenomenul de „cădere" a notelor în anumite perioade poate să nu fie indiciul diminuării efortului, ci efectul epuizării capacității disponibile de muncă a elevilor. Tot astfel, diminuarea rezultatelor la una sau mai multe discipline, însoțită de creșterea rezultatelor la alte discipline poate să fie efectul unei distribuiri neechilibrate a potențialului de muncă al elevilor, situație care, de asemenea, schimbă semnificația notelor școlare, atât ca indicator al capacității disponibile de muncă a elevilor, cât și ca indicator al eficienței procesului de învățământ (în exemplul dat, desemnează un proces de învățământ nerațional și ineficient).

În ceea ce privește cel de-al doilea grup al indicatorilor capacității de muncă, referitor la *efectele pe care activitatea școlară (și extrașcolară) le are asupra potențialului de muncă al elevilor*, lucrurile sunt ceva mai complicate atât pentru faptul că o parte însemnată a efectelor respective nu este nemijlocit observabilă, cât și datorită dificultății de a stabili o legătură directă între aceste efecte și condițiile (factorii) care le-au generat. Aceasta pentru că *potențialul de muncă al elevilor nu este egal și uniform distribuit pe diferitele activități școlare.* Este mai mare pentru activitățile pentru care elevul dispune de aptitudini și de o motivație favorabilă și este mai redus în celelalte situații, în timp ce *efectele muncii (de pildă, instalarea stării de oboseală) tind să se acumuleze și să se repercuteze global, pe ansamblul potențialului de muncă al elevilor, indiferent de contribuția pe care una sau alta dintre activitățile școlare (sau extrașcolare) au avut-o la aceste efecte.* Teza potrivit căreia *„interesul și aptitudinile diminuează efortul (oboseala)"* trebuie considerată în limitele ei: diminuează efortul și oboseala *resimțite subiectiv*, iar această diminuare este una *relativă*, adică raportată la rezultatele obținute, și *nu una în valoare absolută.* Interacțiunea motivație-aptitudini, întărită progresiv prin feed-back-ul pozitiv al rezultatelor, conduce cel mai frecvent nu la „aceleași rezultate cu eforturi mai mici" și nici măcar la „rezultate mai mari cu aceleași eforturi", ci la „rezultate tot mai mari cu eforturi tot mai mari".

Deși efectele muncii asupra capacității de muncă a elevilor sunt mai dificil de determinat, profesorul dispune totuși de mijloace de acces cel puțin la unele dintre aceste efecte. În acest scop, el poate să recurgă la metodele de diagnostic și investigație psihopedagogică, în primul rând la cele care nu presupun instrumente și tehnici speciale. Prezintă relevanță în acest sens:

– observarea *„simptomaticii stabile"*, adică a acelor aspecte care se schimbă lent și ca efect al unor acumulări de lungă durată cum sunt: constituția fizică a

elevilor, dezvoltarea musculară, proporțiile configurației anatomice, manifestările evidente ale stării de sănătate, de nutriție etc.).
– observarea *„simptomaticii labile“*, adică a aspectelor de dinamică comportamentală (mimica, gestica, pantomima), expresivitatea emoțională, comportamentul verbal (ritm, fluență, expresivitate);
– observarea *comportamentului de învățare* în timpul lecției: activism/pasivitate, interes/indiferență, gradul și durata concentrării atenției, stabilitatea/instabilitatea în efectuarea sarcinilor, frecvența răspunsurilor corecte/greșite etc.;
– *analiza produselor activității elevilor* (lucrări scrise, lucrări practice, temele de casă, caietele de notițe) cu urmărirea calității lucrărilor, a apariției unor inconstanțe aparent aleatoare, a relațiilor dintre aspectele de formă cu elementele de conținut ș.a.

Atât rezultatele cât și efectele folosirii capacității de muncă a elevilor se manifestă cel mai direct în lecție. De aceea, observarea și analiza lecțiilor este un mijloc foarte util și la îndemână pentru cunoașterea evoluției capacității de muncă, a modificărilor cantitative și calitative ale acesteia în relație directă cu solicitările procesului de învățământ, având și avantajul că permite adaptarea „din mers“ a actului pedagogic la dinamica potențialului de muncă al elevilor.

5.2. Resursele psihologice ale învățării

Capacitatea de muncă este un concept cu o sferă largă și tocmai de aceea conținutul său cuprinde notele cele mai generale, cu un inevitabil accent pe aspectele cantitative comune unei diversități de situații. Este evident însă că, în funcție de domeniul de referință, capacitatea de muncă prezintă o structură specifică, cu mari deosebiri în ceea ce privește ponderea elementelor fizice și a celor intelectuale, a elementelor de rutină și a celor de creație, precum și sub aspectul funcțiilor biopsihice pe care le antrenează. Ca resursă a procesului de învățământ, capacitatea de muncă a elevilor se prezintă și interesează în primul rând sub aspectul *capacității de învățare*. Constituindu-se pe fondul capacității de muncă, capacitatea de învățare are totodată notele sale distinctive care o particularizează în raport cu celelalte ipostaze ale capacității de muncă – note distinctive ce rezultă din specificul activității de învățare școlară și îndeosebi din poziția specială pe care o are cel care învață în actul învățării: aceea de obiect/subiect al unei activități de învățare dirijate, sistematice, realizate sub îndrumarea profesorului.

5.2.1. Învățarea și dimensiunea psihologică a resurselor educaționale

Deși înscrisă în seria și succesiunea, cu semnificație ontogenetică, a formelor de activitate umană (împreună cu jocul, munca și creația), învățarea se distinge de celelalte forme de activitate prin *poziția decisivă pe care o deține în construirea și dezvoltarea personalității*, prin *genul de procese pe care le implică și prin natura „produselor“ în care se obiectivează.*

În sens larg, învățarea este coextensivă cu viața și activitatea omului, nefiind strict delimitabilă în timp și nici atașată unor condiții specificate. Se învață permanent, în

condiții diverse, spontan sau intenționat, empiric sau științific, ocazional sau sistematic. Se învață în și prin joc, muncă și activitate creatoare, se învață în școală și în afara ei, în copilărie dar și la vârsta a treia. Nu există practic activitate umană, tip de competență sau însușire de personalitate care să nu implice sau să nu producă învățare. Dacă învățarea este, în variatele ei forme, un atribut indisociabil al evoluției individului uman, învățarea școlară dobândește, prin caracterul ei sistematic, dirijat și ghidat de finalități specificate, semnificația unui factor decisiv în dezvoltarea personalității, care își este sieși premisă și rezultat, resursă și produs. Tocmai această *relație circulară învățare-dezvoltare*, care se echilibrează la nivele tot mai înalte, face ca posibilitățile și limitele învățării să fie mult mai dinamice, iar capacitatea de învățare să fie dependentă în mare măsură de modul în care este antrenată în procesul învățării și de calitatea acestui proces.

Sub celălalt aspect, procesele, acțiunile, operațiile implicate în învățare se disting prin orientarea și aplicarea lor chiar asupra structurilor și mecanismelor care o produc, așa încât, dincolo de calitatea și eficiența mai mari sau mai reduse ale actului învățării, *învățarea nu se reduce la achiziții specifice, ci conduce direct sau indirect la modificarea mecanismelor ei și, în cele din urmă, a însăși capacității de învățare*. Produsele învățării nu sunt, ca în cazul celorlalte forme de activitate, exterioare celui care desfășoară activitatea de învățare, ci aparțin elevului, sunt achiziții subiective care modifică de la o etapă la alta însuși potențialul de învățare.

În procesul învățării se instituie un tip special de feed-back funcțional care nu numai că reglează și ameliorează procesul, dar îl și instrumentează, îi amplifică posibilitățile.

Elevul apare, prin urmare, nu numai ca resursă (cu înțelesul ei de dat inițial, de premisă), ci și ca *rezultat al învățării* (cu înțelesul de resursă pusă în valoare), așa încât ceea ce este la un moment dat resursă a procesului de învățământ este în mare parte rezultat al proceselor de învățământ anterioare. Pe de altă parte, elevul nu este doar un „obiect" asupra căruia se acționează (el nici nu trebuie considerat astfel), ci mai ales un subiect care re-acționează, potențialul său de învățare rezultând nu doar din suma disponibilităților pe care, real sau virtual, le posedă, ci și din dorințele, trebuințele, interesele și atitudinile pe care le are în raport cu un domeniu sau altul, cu o activitate sau alta de învățare.

Capacitatea de învățare este esențialmente o resursă de ordin psihologic, așa încât analiza ei echivalează cu *analiza resurselor psihologice ale învățării*. Aceasta implică ceea ce în mod curent se numește „cunoașterea elevilor", cu precizarea că această cunoaștere vizează elevul nu ca obiect/subiect al acțiunii educaționale, ci ca pe o *resursă* a ei, ca un punct de plecare care condiționează și orientează dimensiunile și sensul acțiunii educaționale în totalitatea comoponentelor ei și care condiționează rezultatele posibile ale procesului de predare/învățare.

Analiza resurselor psihologice ale procesului de învățământ implică studierea potențialului de învățare din punctul de vedere al *mecanismelor, funcțiilor și structurilor psihice ce intervin în procesul învățării* în calitate de *date de intrare* și de *condiții cu acțiune limitativ/orientativă* ale proiectării și realizării acestuia. Întrucât

termenul de resurse psihologice ale învăţării desemnează o realitate foarte complexă, se ridică problema schemei de analiza adoptată, care trebuie să fie pe de o parte suficient de cuprinzătoare, iar pe de altă parte, suficient de simplă pentru a putea fi utilizată în practica proiectării. O schemă utilizabilă de analiză o constituie însăşi schema sistemului psihic, incluzând deci componentele *cognitivă, psiho-motorie, afectivă, motivaţională, volitivă, temperamentală, aptitudinală* şi *atitudinală*, la care se poate adăuga şi rezultanta *creativităţii*. Practic însă este greu de operat cu toate şi cu fiecare din aceste componente, iar până la un punct acest lucru nici nu este necesar. Privite ca resurse, unele din aceste componente (de pildă cele afectiv-motivaţionale şi voliţionale) au suficiente elemente comune pentru a fi grupate în aceeaşi categorie, lucrându-se deci cu mai puţine categorii.

Pentru necesităţile practice ale proiectării pedagogice, considerăm că este suficientă o schemă de analiză care să distingă trei categorii de resurse ale învăţării: *intelectuale*, *motivaţional/voliţionale* şi *comportamental/ instrumentale* (redate grafic în figura nr. 5.2.).

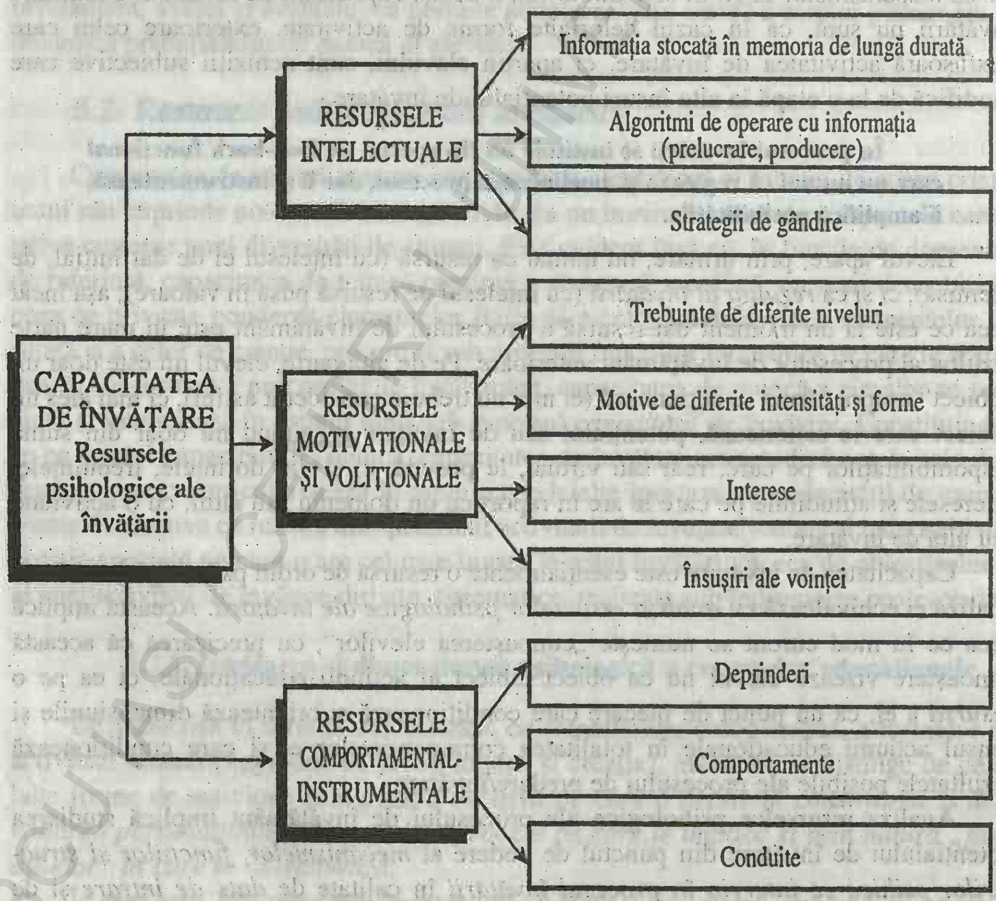


Fig. nr. 5.2. Resursele psihologice ale învăţării

5.2.2. Resursele intelectuale ale învățării

Resursele intelectuale ale învățării sunt date de nivelul și caracteristicile proceselor psihice cognitive corespunzătoare vârstei (biologice, psihologice și școlare) a elevilor, de cantitatea și structura cunoștințelor de care ei dispun la un moment dat (fiind stocate în memoria de lungă durată) și de capacitatea de a opera cu acestea în activitățile intelectuale complexe (rezolvarea de probleme și raționamentul) și în producerea și asimilarea de noi cunoștințe.

După cum rezultă din definiția formulată mai înainte, structura resurselor intelectuale este constituită și poate fi analizată pe două planuri:

a) *pe planul potențialului intelectual general* dat de nivelul și caracteristicile proceselor cognitive corespunzătoare vârstei elevilor, luând desigur în considerare și diferențele individuale ce apar pe fondul caracteristicilor comune vârstei;

b) *pe planul cunoștințelor școlare,* generale și specifice, de care elevii dispun la un moment dat și al capacității de a folosi aceste cunoștințe în activitățile intelectuale implicate în procesul predării și învățării.

Analiza potențialului intelectual general al elevilor este mai dificil de făcut cu tehnici și instrumente de investigație concretă aflate la dispoziția profesorului. În investigația psihologică specializată se folosesc în acest sens teste de inteligență generală sau de aptitudini speciale, cu o metodologie complexă de construire, aplicare și interpretare, de care profesorul nu dispune, nu are nici timpul și nici pregătirea necesară construirii și folosirii lor (cu excepția probabilă a profesorului de psihologie).

Aceasta nu înseamnă că profesorul nu dispune de posibilități de analiză a acestei categorii de resurse. Poate fi utilizat, în acest scop, *tabloul particularităților psihice de vârstă,* cu relevarea nivelului și tipului de operații intelectuale, a naturii conținutului cognitiv accesibil elevilor la diferite vârste, a sensului de evoluție a proceselor cognitive. În același scop, pot fi utilizate performanțele școlare anterioare, nivelul global și configurația acestora, evoluția lor pe o perioadă mai mare de timp. Ideal ar fi, desigur, ca profesorul să beneficieze de sprijinul unui psiholog școlar.

Pe de altă parte, pentru nevoile practice ale procesului de învățământ, mult mai utilă, dar și accesibilă, este *analiza resurselor intelectuale în expresia lor școlară,* adică în calitatea de *cunoștințe* pe care elevul le posedă la începutul unui nou proces de învățare. Analiza resurselor intelectuale se întemeiază, în acest context, pe principiul că, în fluxul normal al învățării școlare, *orice proces de învățământ pornește și are nevoie în realizarea lui de cunoștințe asimilate anterior de elevi, într-o anumită cantitate și calitate, în lipsa cărora nu este posibil accesul la nivelul superior al învățării.* Privite ca resurse și în accepțiunea lor largă (justificată, de altfel, de cercetările recente de psihologie) aceste cunoștințe se manifestă ca:

a) *informație stocată în memoria de lungă durată,* cu diferite grade de completitudine, fidelitate și sistematizare și în diferite moduri de reprezentare și organizare mentală (acțională, imagistică, semantică) și deci cu posibilități diferite de a fi „apelată“ în serviciul unor activități intelectuale date;

b) *algoritmi de operare* cu informația stocată, de prelucrare și producere a noi informații și de utilizare a lor în rezolvarea unor sarcini intelectuale –

algoritmi ce pot să fie atât rezultatul asimilării în formă dată a unor scheme de operare specifice (cum sunt algoritmii analizei gramaticale, ai rezolvării ecuațiilor algebrice, ai combinațiilor chimice etc.), cât și al organizării cunoștințelor, prin „procesare mentală", în rețele semantice și scheme cognitive care intervin în prelucrarea informației și în dobândirea de noi cunoștințe;

c) *strategii de gândire*, adică organizări de ansamblu și cu o anumită orientare a proceselor cognitive care condiționează realizarea eficientă a unei activități date, implicând selecția informațiilor și algoritmilor adecvați și controlul utilizării acestora, fiind orientate deci atât asupra conținutului cu care operează, cât și asupra gândirii însăși.

Fiecare din cele trei componente ale resurselor intelectuale ale învățării se manifestă atât la *nivel general*, nespecific, condiționând deci o gamă largă de obiective și conținuturi ale învățării, cât și la *nivel specific*, condiționând obiective și conținuturi ale învățării într-un anumit domeniu (de pildă, o disciplină de învățământ), cu diferite *trepte intermediare* de trecere de la general la specific.

Analiza resurselor învățării sub forma lor de cunoștințe este accesibilă profesorului în mod curent prin analiza rezultatelor școlare ale elevilor și periodic, în etapele cheie ale proiectării (la început de ciclu, de an școlar, trimestru sau la începutul unui nou modul de predare\învățare) prin tehnicile investigației psihopedagogice și, în principal, prin probe de cunoștințe, fișe de observație și prin analiza produselor activității elevilor.

5.2.3. Resursele motivațional/voliționale ale învățării

Această categorie de resurse reprezintă componenta energetico-direcțională a potențialului de învățare al elevilor, alcătuită din trebuințe, motive, interese, disponibilități de efort voluntar și calități ale voinței, având conexiuni cu formațiunile complexe ale personalității elevilor (nivelul de aspirații și sistemul de atitudini). Resursele motivațional-voliționale sunt cele care imprimă o anumită direcție mobilizărilor energetice ale elevului, care generează atitudinea sa selectivă, preferențială față de diferitele obiective și conținuturi ale învățării, care dau o configurație particulară disponibilităților de efort fizic și intelectual angajate de fiecare elev în procesul de învățământ.

Capacitatea de învățare nu rezultă din cumularea liniară a disponibilităților de energie fizică și psihică ale elevilor, nu este o cantitate omogenă de efort potențial, ci se constituie la intersecția dintre ceea ce elevul *poate* și ceea ce el *vrea* să facă, dintre cerințele obiective și înclinațiile sale subiective. Prin urmare,

între capacitatea potențială și capacitatea disponibilă de învățare se intercalează filtrul subiectivității elevului și relativa autonomie pe care factorul motivațional o imprimă comportamentului său în raport cu solicitările procesului de învățământ.

Capacitatea de învățare disponibilă la un moment dat și în raport cu o anumită disciplină de învățământ nu este dată doar de soldul rezervelor energetice, ci și de atitudinea preferențială a elevului, de poziția pe care disciplina de învățământ o are în raport cu interesele sale.

Necesitatea analizei resurselor motivaționale decurge din faptul că nivelul și formele motivației și în legătură cu ele, disponibilitatea de efort voluntar, se distribuie diferit pe disciplinele de învățământ, că așa cum elevii nu dispun de aptitudini egal dezvoltate pentru *toate* disciplinele de învățământ, ei nu sunt egal și omogen motivați pentru *toate* aceste discipline. Problema capacității de învățare se pune deci nu doar în termenii posibilităților intelectuale, ci și în termenii factorilor non-intelectuali și în principal ai motivației.

Întrucât deseori se neglijează calitatea de resursă a motivației, trebuie subliniat mai mult decât în cazul altor resurse că distribuirea inegală a intensității și formelor motivației pe diferitele discipline de învățământ are, în contextul analizei resurselor, semnificația unui *principiu metodologic obligatoriu* pentru o proiectare eficientă. Căci privită ca resursă, motivația nu se deosebește esențialmente de celelalte resurse ale învățării. Ca și acestea, motivația apare la începutul oricărui proces de învățământ ca un *element dat,* anterior și exterior acestuia, iar pe parcursul procesului apare, dincolo de toate tehnicile ce ar putea fi folosite, ca un *element limitat*, care nu poate fi amplificat (extins, intensificat) până la satisfacerea completă a *nevoilor de motivație* ale întregului proces de învățământ. Se poate spune chiar că, sectorial, acest caracter limitat este mai sever decât în cazul altor resurse, căci *motivația este prin excelență selectivă*, iar o situație în care elevii să aibă o motivație echivalentă (ca intensitate și forme) pentru toate disciplinele de învățământ, în măsura în care ar fi reală, ar însemna lipsa generală a oricărei motivații (ceea ce, de asemenea, nu corespunde realității).

Este adevărat că motivația nu apare doar ca o resursă, ci și ca o *consecință* a procesului de învățământ. Educarea motivației favorabile a învățării este un obiectiv pedagogic de prim ordin, iar profesorul trebuie să se bizuie și să stimuleze pe cât posibil o motivație favorabilă pentru învățarea disciplinei pe care o predă, ceea ce nu schimbă însă în esență datele problemei. Căci *dezvoltarea unei motivații puternice și de nivel superior, de tipul motivației cognitive sau intereselor profesionale, la anumite discipline de învățământ, este însoțită de diminuarea sau schimbarea formei motivației la alte discipline și deci de redistribuirea disponibilităților de efort voluntar și de capacitate intelectuală ale elevilor.*

A nu ține seama de realitatea distribuirii diferite a nivelului și formelor motivației pe discipline de învățământ înseamnă a renunța la posibilitățile de folosire rațională a resurselor motivaționale, date de varietatea nivelurilor și modurilor de manifestare a acestora și a le înlocui cu *competiția pentru resurse de același tip.* Căci, dincolo de efectele benefice ale competiției (dintre profesori) pentru motivația elevilor, aceasta conduce în mod necesar, prin însuși statutul ontologic al motivației ca resursă, la *discipline motivațional favorizate*, care beneficiază din start și independent de prestația pedagogică a profesorului, de o motivație favorabilă (cazul disciplinelor *importante*, la care se susțin examene de absolvire sau admitere sau al disciplinelor direct și uneori facil interesante) și la *discipline motivațional defavorizate*, care nu beneficiază de la început de o motivație specifică favorabilă (cazul disciplinelor „marginale“, cu o semnificație adaptativă redusă pentru elevi sau al disciplinelor care nu-și dezvăluie direct și fără efort caracterul „interesant“).

Situația tipică a competiției pentru resurse de același tip este aceea a motivației intrinseci a învățării – situație generată pe chiar terenul orientărilor moderne în didactică. Se cunoaște în acest sens că una dintre caracteristicile principale ale acestor „orientări moderne" este *întemeierea procesului de învățământ pe o motivație intrinsecă,* adică pe o motivație care să nu se plaseze în afara învățării, ci în interiorul ei, să se satisfacă prin însăși realizarea obiectivelor învățării. Formula este atât de atractivă încât e greu să o pui sub semnul întrebării fără a-ți atrage numeroase critici. Cu toate acestea, este îndreptățit să ne întrebăm cum este văzută și cum se manifestă, în contextul acestor „orientări moderne", motivația intrinsecă a învățării. De regulă ea este definită prin opoziție cu motivația extrinsecă (învățatul pentru note, pentru a obține recompense și a evita sancțiuni), drept o motivație ce se manifestă ca trebuință de a ști, „curiozitate epistemică" și la nivele mai înalte, ca interes cognitiv și/sau profesional, ca aspirație la competență. Nu este greu de observat însă că sunt implicate aici niveluri și forme diferite ale motivației, cu o valoare energizantă și direcțională diferită.

Primul nivel, cel al *trebuințelor de cunoaștere*, pe toată întinderea lor, de la trebuința de stimulare senzorială la trebuința de informație științifică este cu adevărat un generator de motivație intrinsecă a învățării, dar nu unul nelimitat. Chiar dacă, să spunem, „curiozitatea epistemică" este o trebuință deosebit de intensă în copilărie și adolescență, rămâne de văzut până la ce nivel de complexitate și dificultate a sarcinilor intelectuale „mobilul curiozității" este productiv. Neîndoielnic el este productiv pentru cunoștințele noi (în sensul de cunoștințe de început), pentru cele nemijlocit interesante sau legate direct de preocupările elevilor. Pe măsură însă ce accesul la cunoaștere implică studiu sistematic și efort susținut, iar noutatea se descoperă greu, presupunând și aptitudini pe care nu toți elevii le au, mobilul curiozității își pierde din forță, până la a nu mai constitui o motivație valorificabilă în procesul de învățământ.

În ceea ce privește nivelul celălalt al motivației intrinseci – *nivelul intereselor cognitive și/sau profesionale* – lucrurile sunt mult mai clare. Prin însuși statutul său subiectiv, interesul este orientare *selectivă* și stabilă spre *anumite domenii* așa încât:

> **pe măsură ce se cristalizează, interesele devin tot mai specifice, restrângând progresiv sfera disciplinelor de învățământ care se pot sprijini pe acest tip de motivație.**

În condițiile limitării, pentru anumite discipline de învățământ, a resurselor de motivație intrinsecă, se ridică întrebarea: *să fie oare motivația extrinsecă chiar atât de negativă*? De fapt problema este dacă, în condiții date de insuficiență a motivației intrinseci, este permis să neglijăm resursele motivației extrinseci. Învățatul pentru note, pentru a obține un premiu sau a evita o corijență, nu este în orice condiții expresia unor trăsături negative de personalitate și nici o motivație de descurajat. Din punct de vedere practic, câtă vreme această motivație există este ineficient să o ignorăm.

Faptul că nivelurile și formele motivației sunt distribuite diferit pe disciplinele de învățământ nu generează el însuși excedent sau deficit de resurse motivaționale. Situațiile de avantaj/dezavantaj al unor discipline față de altele apar doar atunci când este vizat același tip de motivație, atunci când se neglijează varietatea motivelor prezente în personalitatea elevului și care pot fi atrase în susținerea motivațională a învățării.

Analiza şi folosirea raţională a resurselor motivaţionale sunt deci nu numai necesare, dar şi posibile. *Necesitatea* decurge, după cum am văzut, din faptul distribuirii diferite a nivelurilor şi formelor motivaţiei pe disciplinele de învăţământ, iar *posibilitatea* este dată de multitudinea şi varietatea motivelor care alcătuiesc structura motivaţiei, cu înţelesul ei de organizare, de configuraţie motivaţională, privită atât ca structură de personalitate, cât şi ca fundament motivaţional al unei activităţi date.

1. Ca structură de personalitate, motivaţia, în general, şi motivaţia învăţării, în particular, nu este o sumă de trebuinţe sau mobiluri care acţionează separat şi care incită la şi se satisfac prin acţiuni exclusiv specifice, strict determinate. Dimpotrivă, motivaţia se prezintă ca un *ansamblu organizat de mobiluri de diferite forme şi niveluri*, între care există relaţii de sub şi supra ordonare şi care se raportează la activităţi complexe, în cadrul cărora mobilul fiecărei acţiuni dobândeşte semnificaţie prin raportarea la motivaţia de ansamblu a activităţii. Relaţii ciclice directe de tipul trebuinţă-acţiune-satisfacere nu se stabilesc decât în cazul trebuinţelor primare şi al acţiunilor simple, circumscrise homeostaziei la nivelul funcţiilor biofiziologice, dar devin nespecifice în cazul unor activităţi complexe cum este învăţarea şcolară. Pe măsură ce motivaţia se structurează ca formaţiune de personalitate, relaţia sa cu activităţile pe care le declanşează şi le susţine energetic este mult mai complexă, fiind mediată de sistemul de atitudini şi de valori ale elevului, de procesele şi calităţile volitive, de influenţele sau presiunile microgrupurilor sociale de apartenenţă sau de referinţă (familia, clasa, grupul de prieteni).

Referindu-se la limitele viziunii homeostatice asupra motivaţiei – care restrânge motivaţia la actul de adaptare şi echilibrare cu mediul – Ioan Radu subliniază că „pe lângă motivaţia homeostatică, apare motivaţia de dezvoltare, autorealizare, autodepăşire. *Motivele de dezvoltare, autorealizare şi autodepăşire* (s.n.) nu se mai referă la compensarea deficienţelor, ci privesc *mişcarea ascensională* (s.n.), optimizantă, dincolo de anumite standarde“ [141, pag. 224].

La vârstele şcolare mici, acţiunea specifică a unor categorii distincte de motive apare într-adevăr cu mai multă pregnanţă. În activitatea şcolarului poate fi sesizată cu destulă uşurinţă acţiunea specifică a motivelor intrinseci şi a celor extrinseci, a motivelor cognitive şi a celor afective. În adolescenţă însă acţiunea specifică a unor categorii distincte de motive este „mascată“ de suprastructurile de personalitate (convingeri, aspiraţii, atitudini), care lasă loc unor interpretări diferite despre ceea ce este extrinsec sau intrinsec, cognitiv sau afectiv în „constelaţia motivaţională“ a elevului. Pe măsură ce se constituie, aceste structuri motivaţionale de personalitate nu numai că îşi subordonează, dar modifică însăşi natura formaţiunilor motivaţionale aflate „mai jos“ pe piramida motivelor, aşa încât distincţiile nete între categoriile de motive rămân operaţionale doar la nivelul acţiunilor luate separat şi în termenii unor scopuri imediate, dar îşi pierd relevanţa în cazul activităţilor complexe şi cu finalităţi de perspectivă.

Referindu-ne, de exemplu, la *dihotomia extrinsec/intrinsec*, disocierea pe criteriul îndeobşte acceptat că motivaţia intrinsecă se satisface prin însăşi acţiunea declanşată, iar cea extrinsecă prin recompense din afara acţiunii îşi pierde sensul atunci când sunt puse în discuţie nu trebuinţe primare, ci motive superioare (supraordonate pe ierarhia

motivelor), nu acțiuni simple și imediate, ci activități complexe, angajând perspectiva evoluției elevului. Căci este de discutat, de pildă, în ce măsură „învățarea pentru note" – considerată tipică pentru o motivație extrinsecă a învățării – mai poate fi calificată ca extrinsecă și atunci când nu este conjuncturală, când nu urmărește scopuri imediate, ci se înscrie în modelul de personalitate pe care elevul și l-a format și vrea să-l proiecteze despre sine, independent (și uneori împotriva) tentațiilor imediate. Tot astfel, este de discutat dacă mai poate fi calificată ca extrinsecă acea motivație care nu se satisface nemijlocit prin acțiunile pe care le declanșează (elevul învață nu pentru că „îi place" materia), dar nici nu rezultă din recompense/sancțiuni externe (de pildă, o notă, un premiu, un „avantaj" promis de părinți), ci din „autosancțiuni" pe care elevul și le atribuie prin *mecanismele conștiinței de sine*. Este evident că, pe măsură ce înseși trăsăturile de personalitate se convertesc în motive, iar motivația devine ea însăși o structură de personalitate, cunoașterea scopurilor, a aspirațiilor și a atitudinilor care orientează și energizează activitatea de învățare a elevului devine o condiție de maximă importanță pentru o proiectare pedagogică eficientă. În acest context, întemeierea pe o motivație intrinsecă nu mai are sensul sprijinirii pe o motivație limitată la satisfacția imediată, la „plăcerea de a învăța", ruptă de finalitatea adaptativă a învățării, de semnificația ei pentru evoluția socială și profesională a elevului.

Schimbări profunde în ierarhia motivelor învățării se produc în preadolescență și mai ales în adolescență și în ceea ce privește *dinamica raporturilor cognitiv-afectiv*, prin creșterea ponderii motivației cognitive în raport cu cea afectivă. Și nu este vorba de o simplă schimbare de accent între „mobilul plăcerii" și „mobilul curiozității", ci de o schimbare ce vizează rolul structurii cognitive a personalității în raport cu celelalte structuri de personalitate și îndeosebi cu cea motivațională. De la dorința de „a afla", adolescentul accede la „a înțelege", el învață nu doar pentru că o anumită disciplină școlară este „interesantă" sau pentru că îi place, dar și pentru că îi înțelege importanța, își explică rolul ei în formarea orizontului său de cunoștințe și admite că trebuie să o învețe, indiferent de înclinațiile sale subiective. Are loc, după cum arăta P. Popescu-Neveanu, o *„decentrare cognitivă și morală"*, care conduce la o *„motivație intrinsecă superioară"*, prin care se instituie „necesitatea subiectivă a adevărului, dreptății, împlinirii datoriei", așa încât „psihologic identificarea cu necesitatea socială presupune trecerea de la extrinsec la intrinsec"[137, pag. 450–451].

2. Motivația se prezintă ca o varietate de forme și niveluri organizate în configurații specifice nu numai ca formațiune de personalitate, dar și ca **fundament motivațional al unei activități date**. Așa cum motivația se constituie, odată cu evoluția personalității elevilor, ca o constelație de motive specifice fiecărei vârste și, pe acest fond, fiecărui elev, tot astfel activitățile desfășurate de elevi în cadrul și în legătură cu procesul de învățământ dobândesc treptat o motivație complexă ce se prezintă ca o rețea multietajată de mobiluri specifică fiecărei activități. Dacă vom analiza activitățile școlare din punctul de vedere al bazei lor motivaționale, vom constata că sunt puține cele care implică o motivație unidimensională, circumscrisă precis și exclusiv unui tip de motive. Cele mai multe, și îndeosebi activitățile complexe sunt *plurimotivate*, având o bază motivațională în care coexistă în diferite proporții și raporturi motivele intrinseci și cele extrinseci, motivația cognitivă și cea afectivă, trebuințele și interesele etc.

Practic, majoritatea elevilor învaţă şi din interes cognitiv dar şi pentru note, şi din teamă dar şi din respect pentru profesor, şi pentru sine dar şi pentru prestigiul clasei, şi din plăcere dar şi din obligaţie ş.a.m.d.

Există, desigur, şi activităţi şcolare a căror bază motivaţională poartă în mod evident amprenta unei *dominante motivaţionale* de tipul intereselor şcolare sau profesionale, al motivaţiei cognitive (pentru disciplinele interesante), al motivaţiei afective (la profesorii care reuşesc să atragă stima elevilor) sau al motivaţiei extrinseci orientată spre notele şcolare (la profesorii exigenţi), dar aceste dominante nu anulează importanţa cunoaşterii şi valorificării întregii game de motive ale activităţii. De multe ori, o motivaţie care cuprinde „câte puţin" din fiecare categorie de motive şi cu un minimum de orientare/energizare a învăţării este suficientă ca punct de plecare în predarea/învăţarea unei discipline de învăţământ şi, în multe cazuri, acest gen de „mozaic motivaţional" de slabă intensitate este singurul pe care profesorul se poate sprijini. Aceasta nu înseamnă că activităţile şcolare (disciplinele de învăţământ) care „beneficiază" de o astfel de motivaţie sunt nerealizabile sau lipsite de orice şansă de eficienţă. Dimpotrivă, deseori acest fundament motivaţional alcătuit dintr-un mozaic de „mici motive" diverse este suficient chiar şi pentru performanţe şcolare ridicate, cu condiţia ca profesorul să-l cunoască foarte bine şi, pe această bază, să caute (şi să găsească) cele mai avantajoase „combinaţii" de motive pentru disciplina pe care o predă. Astfel, analizând motivaţia învăţării şi cunoscând bine „constelaţia motivaţională" la disciplinele şi clasele cu care lucrează, profesorul va putea, după caz, să utilizeze cu abilitate „stimulentul extrinsec" al notelor şcolare (motivaţia extrinsecă), să-şi atragă respectul şi simpatia elevilor (motivaţia afectivă), să valorifice motivaţia psihosocială de grup (clasa şcolară este un grup social cu multiple valenţe motivaţionale), să fructifice posibilităţile învăţării în lecţie printr-o metodologie didactică dinamică şi diversificată etc.

5.2.4. Resursele comportamental/instrumentale ale învăţării

Acestă categorie de resurse este cea care condiţionează efectuarea activităţilor practic-aplicative, cu dominantă cognitivă sau cu dominantă psihomotorie, cuprinzând deprinderi, comportamente, conduite, dar şi aptitudinile care intervin în realizarea sarcinilor de învăţare, determinând nivelul, volumul şi complexitatea activităţilor pe care elevii le pot realiza în cadrul procesului de învăţământ.

Cazul tipic de resurse din această categorie este cel al *deprinderilor intelectuale de bază* (scrierea, citirea, calculul aritmetic) care se prezintă ca o *resursă primară* pentru majoritatea proceselor de învăţare şcolară. Lipsa acestor deprinderi sau insuficienţa lor formare şi automatizare creează mari dificultăţi în realizarea sarcinilor şcolare. De aceea, analiza lor, ca resurse, trebuie să fie urmată, atunci când este cazul, de acţiuni de recuperare a lacunelor şi de aducere a acestor deprinderi la nivelul acceptabil pentru trecerea la obiective pedagogice de nivel mai înalt.

Sunt, de asemenea, importante *aspectele comportamentale ale resurselor educaţionale*. Acestea se referă la comportamentele de bază (de comunicare, de relaţionare, de integrare în disciplina şcolară), precum şi la elementele de *conduită*

morală de care elevii trebuie să dispună pentru a se integra optim în procesul de învățământ. Un exemplu semnificativ, în acest sens, îl oferă diferențele ce apar în clasa I între copiii care au frecventat grădinița și cei care nu au frecventat-o. Învățătorii se confruntă deseori cu insuficienta formare a deprinderilor și comportamentelor necesare integrării în regimul activității școlare la copiii care nu au frecventat grădinița. Dar probleme de comportament apar și la copiii ce provin din medii sociale defavorizate, din familii dezorganizate și chiar din instituțiile de ocrotire. Și în aceste cazuri este necesar ca analiza să nu fie pur constatativă, ci să fie urmată de acțiuni educative recuperatorii.

Firește, una dintre cele mai importante resurse instrumentale o constituie *aptitudinile*. Acestea sunt ansambluri complexe de însușiri psihice și fizice care permit copiilor să realizeze cu succes anumite activități, să obțină performanțe mai bune în anumite domenii în raport cu altele. Desigur, aptitudinile se prezintă mai întâi ca potențialități ce se materializează în măsura în care sunt puse în valoare, exersate și formate prin procesul de învățământ și, în general, prin condiții de mediu favorabile. Pe măsură ce se formează, aptitudinile devin *capacități* care determină nivelul performanțelor pe care elevii le pot atinge în procesele de învățământ. De aceea, cunoașterea aptitudinilor elevilor este o condiție esențială a proiectării pedagogice, întrucât ea oferă informațiile necesare despre cât și cum pot să fie solicitați elevii în procesul de învățământ și despre nivelul real al performanțelor ce le sunt accesibile.

Capitolul 6

TIMPUL CA RESURSĂ A EDUCAȚIEI

Analizând diferitele tipuri de resurse, am făcut, în mod necesar, referiri directe sau tangențiale la resursele temporale sau la timpul de muncă, de învățare, de recreere, de odihnă etc., privit ca o resursă ce condiționează toate activitățile umane și, în particular, toate activitățile școlare și extrașcolare ale elevilor și profesorilor. Aceste referiri s-au impus prin însăși logica lucrurilor, întrucât dimensiunea temporală este nu numai o parte constitutivă indisociabilă a universului în care trăim, dar – în raport cu nevoile ce trebuie satisfăcute și cu activitățile pe care le realizăm – timpul apare și în ipostaza de resursă care condiționează, dimensionează și limitează aria nevoilor ce pot fi satisfăcute la un moment dat, precum și cantitatea și calitatea rezultatelor pe care le putem produce.

În mod special am subliniat faptul că, în raport cu resursele temporale, toate nevoile de educație, și nu numai ele, sunt concurente, iar tocmai caracterul limitat al timpului este constrângerea cea mai severă care obligă proiectantul să opereze cu ierarhii de prioritate și să se încadreze în limitele date ale timpului de care elevii și profesorii dispun. Se poate afirma că modul de analiză și administrare a resurselor de timp este proba decisivă a raționalității proiectării pedagogice.

6.1. Problema resurselor temporale. Puncte de reper

Cu toate că, în mod evident, timpul apare atât ca *nevoie* (nevoia de timp de muncă, de învățare, de odihnă, nevoia de timp liber etc.), cât și ca *resursă* (disponibilul de timp necesar oricărei activități), el este rareori abordat ca atare, chiar și în studiile economice de specialitate. Explicația acestei ignorări se află probabil în faptul că timpul este o dimensiune atât de familiară, atât de „naturală“ a existenței noastre încât ipostaza lui de resursă este luată ca de la sine înțeleasă. În practică însă, lipsa unei analize specifice și explicite a caracteristicilor timpului ca resursă – în cazul nostru ca resursă a educației – este probabil cea mai frecventă cauză a necorelărilor, uneori chiar a iraționalității programelor de formare. Este chiar de mirare cum, de atâtea ori, se ignoră realitatea elementară că *timpul de muncă al elevilor (dar și cel al profesorilor) este limitat* și că tocmai caracterul limitat al resurselor temporale este constrângerea cea mai severă care

morală de care elevii trebuie să dispună pentru a se integra optim în procesul de învățământ. Un exemplu semnificativ, în acest sens, îl oferă diferențele ce apar în clasa I între copiii care au frecventat grădinița și cei care nu au frecventat-o. Învățătorii se confruntă deseori cu insuficienta formare a deprinderilor și comportamentelor necesare integrării în regimul activității școlare la copiii care nu au frecventat grădinița. Dar probleme de comportament apar și la copiii ce provin din medii sociale defavorizate, din familii dezorganizate și chiar din instituțiile de ocrotire. Și în aceste cazuri este necesar ca analiza să nu fie pur constatativă, ci să fie urmată de acțiuni educative recuperatorii.

Firește, una dintre cele mai importante resurse instrumentale o constituie *aptitudinile*. Acestea sunt ansambluri complexe de însușiri psihice și fizice care permit copiilor să realizeze cu succes anumite activități, să obțină performanțe mai bune în anumite domenii în raport cu altele. Desigur, aptitudinile se prezintă mai întâi ca potențialități ce se materializează în măsura în care sunt puse în valoare, exersate și formate prin procesul de învățământ și, în general, prin condiții de mediu favorabile. Pe măsură ce se formează, aptitudinile devin *capacități* care determină nivelul performanțelor pe care elevii le pot atinge în procesele de învățământ. De aceea, cunoașterea aptitudinilor elevilor este o condiție esențială a proiectării pedagogice, întrucât ea oferă informațiile necesare despre cât și cum pot să fie solicitați elevii în procesul de învățământ și despre nivelul real al performanțelor ce le sunt accesibile.

Capitolul 6

TIMPUL CA RESURSĂ A EDUCAŢIEI

Analizând diferitele tipuri de resurse, am făcut, în mod necesar, referiri directe sau tangenţiale la resursele temporale sau la timpul de muncă, de învăţare, de recreere, de odihnă etc., privit ca o resursă ce condiţionează toate activităţile umane şi, în particular, toate activităţile şcolare şi extraşcolare ale elevilor şi profesorilor. Aceste referiri s-au impus prin însăşi logica lucrurilor, întrucât dimensiunea temporală este nu numai o parte constitutivă indisociabilă a universului în care trăim, dar – în raport cu nevoile ce trebuie satisfăcute şi cu activităţile pe care le realizăm – timpul apare şi în ipostaza de resursă care condiţionează, dimensionează şi limitează aria nevoilor ce pot fi satisfăcute la un moment dat, precum şi cantitatea şi calitatea rezultatelor pe care le putem produce.

În mod special am subliniat faptul că, în raport cu resursele temporale, toate nevoile de educaţie, şi nu numai ele, sunt concurente, iar tocmai caracterul limitat al timpului este constrângerea cea mai severă care obligă proiectantul să opereze cu ierarhii de prioritate şi să se încadreze în limitele date ale timpului de care elevii şi profesorii dispun. Se poate afirma că modul de analiză şi administrare a resurselor de timp este proba decisivă a raţionalităţii proiectării pedagogice.

6.1. Problema resurselor temporale. Puncte de reper

Cu toate că, în mod evident, timpul apare atât ca *nevoie* (nevoia de timp de muncă, de învăţare, de odihnă, nevoia de timp liber etc.), cât şi ca *resursă* (disponibilul de timp necesar oricărei activităţi), el este rareori abordat ca atare, chiar şi în studiile economice de specialitate. Explicaţia acestei ignorări se află probabil în faptul că timpul este o dimensiune atât de familiară, atât de „naturală" a existenţei noastre încât ipostaza lui de resursă este luată ca de la sine înţeleasă. În practică însă, lipsa unei analize specifice şi explicite a caracteristicilor timpului ca resursă – în cazul nostru ca resursă a educaţiei – este probabil cea mai frecventă cauză a necorelărilor, uneori chiar a iraţionalităţii programelor de formare. Este chiar de mirare cum, de atâtea ori, se ignoră realitatea elementară că *timpul de muncă al elevilor (dar şi cel al profesorilor) este limitat* şi că tocmai caracterul limitat al resurselor temporale este constrângerea cea mai severă care

obligă planificatorul să opereze cu ierarhii de nevoi și cu ordine de prioritate atunci când stabilește ce și cât trebuie să învețe elevii în procesul de învățământ. În fond, supraîncărcarea planurilor și programelor de învățământ este tocmai consecința acelei neraționalități ce rezultă din ignorarea caracterului limitat al resurselor temporale. Calitatea analizei și administrării resurselor de timp se află cu certitudine la originea celor mai multe dintre fenomenele de succes/insucces școlar, de eficiență/ineficiență a procesului de învățământ.

6.1.1. Caracteristicile resurselor temporale

În virtutea argumentelor de mai sus, care vor fi de altfel completate în cele ce urmează, ne propunem să supunem atenției câteva dintre caracteristicile timpului privit ca resursă și consecințele ce decurg din acestea pentru activitatea proiectantului în educație. Chiar dacă unele afirmații pot dobândi și o conotație filosofică, străină oarecum de spiritul prezentei lucrări, nu intenționăm să pătrundem pe terenul unor interpretări metafizice. Ne limităm la a prezenta caracteristicile timpului real, privit ca *durată* a ceva, ca timp al existenței indivizilor, grupurilor și societății.

1. În primul rând, *timpul este prin excelență o resursă limitată*. Această afirmație nu are, după cum s-ar părea, caracterul unei tautologii, întrucât – deși într-adevăr orice resursă este limitată – timpul are, spre deosebire de orice altă resursă, o *limitare absolută* și independentă de procesele care îl „utilizează". El nu poate fi extras (ca un minereu) și nici produs (ca o materie primă), dar rămâne totuși „minereul și materia primă" necesare oricărei activități umane. *Orice activitate este consumatoare de timp.* Când limitarea timpului devine acută sau când cantitatea de timp este insuficientă, deficitul nu poate fi compensat și nici substituit cu alte resurse sau cu alți „factori de producție". *Limitele timpului sunt absolute și inextensibile.* Nici chiar o ipotetică „dilatare a timpului" nu ar face din timpul real o resursă de mai puțină raritate sau suficientă cantitativ.

2. În al doilea rând, timpul este o resursă cu o dinamică unidirecțională, el *se consumă ireversibil și într-un singur sens*, neputând fi depozitat, trecut în conservare sau recuperat. Timpul este o resursă neregenerabilă și nerecuperabilă, este o resursă care *se consumă total*, prin dezintegrare completă, așa încât el nu poate fi re-făcut niciodată în structura și în dinamica în care a fost consumat. Odată consumat, timpul nu mai rămâne nici măcar sub forma deșeurilor, a reziduurilor sau a „sterilului", așa cum este cazul altor resurse. Expresia „a recupera timpul pierdut" este desigur o metaforă care se referă nu la timpul consumat, ci la rezervele de timp prezent și viitor, la „timpul care a (mai) rămas" din cel pe care l-am pierdut. Singurul mod în care timpul lasă urme sunt semnele, produsele, rezultatele bune sau rele ale folosirii lui.

3. În al treilea rând, *timpul este o resursă cu polivalență maximă*. Practic, el poate fi folosit în orice fel, iar orice activitate este consumatoare de timp. Din această perspectivă, timpul apare simultan ca nevoie și ca resursă. Ca nevoie, timpul are cel mai înalt grad de concurență: *în raport cu nevoia de timp toate activitățile sunt concurente*, așa încât folosirea timpului pentru o activitate înseamnă lipsirea de resurse temporale a tuturor celorlalte activități. Rezultă că satisfacerea nevoilor de timp, pe de o parte, și alocarea

resurselor de timp, pe de altă parte, impun o decizie de tipul „ori, ori", așa încât utilizarea rațională a timpului obligă la a stabili o ordine de prioritate a nevoilor ce trebuie satisfăcute și a activităților ce trebuie desfășurate într-o perioadă de timp dată (limitată).

4. În al patrulea rând, *timpul este o resursă care se autoconsumă*, indiferent dacă și în ce mod este asimilat ca resursă a activităților umane. Timpul este în raport cu viața omului (sau invers, viața omului este în raport cu timpul) o resursă asemănătoare cu gazele care se autoaprind în contact cu aerul, consumându-se de la sine și în mod continuu începând cu primul contact al omului (ca individ) sau al societăților cu viața sau cu existența în universul care ne este accesibil. Timpul este singura resursă care, pe lângă că este limitată la modul absolut, consumul ei nu poate fi oprit sau suspendat. *Timpul ori este folosit rațional și eficient, ori este irosit definitiv*. Consumul de timp nu este opțional, ci obligatoriu, iar singura cale de acțiune se referă la *cum* este folosit și nu la *dacă* este folosit.

5. În al cincilea rând, *timpul este o resursă cu potențial variabil*, valoarea lui de întrebuințare nefiind aceeași în diferitele etape ce alcătuiesc durata reală a unei activități sau programul cronologic al vieții indivizilor, grupurilor și societăților. Timpul, în toate ipostazele lui reale – ca *timp cosmic* (derularea zilelor, nopților, lunilor, anotimpurilor, anilor etc.), ca *timp biologic* (ritmicitatea funcțiilor organismului, alternanța somn/veghe, ciclurile metabolice, succesiunea fazelor de creștere, maturizare, dezvoltare, a vârstelor biologice etc.), ca *timp social* (orarul activităților sociale, programul de lucru, odihnă, recreere, durata studiilor, succesiunea evenimentelor sociale etc.) – nu se derulează monoton, uniform, invariabil și nici nu are aceleași posibilități de a fi folosit. De la orizonturile mici de timp (succesiunea zilnică, săptămânală, lunară, anuală a activităților umane), până la orizonturile mari (vârstele vieții individului, etapele istorice ale societăților), *timpul are o valoare variabilă*, cu perioade favorabile sau nefavorabile, cu momente productive sau neproductive, din care nu lipsesc momentele unice, perioadele „cruciale", rare sau irepetabile.

Această variabilitate a potențialului productiv și creativ al timpului nu este, firește, o proprietate a timpului în sine, ci o proprietate a *duratei umanizate*, a duratei măsurate cu existența biologică, psihologică și socială a omului, așa încât potențialul variabil al timpului real are implicații practice directe. Potențialul de lucru al elevilor, de exemplu, este diferit dimineața și seara, la începutul și la sfârșitul programului școlar zilnic (săptămânal, lunar, semestrial, anual). Ceea ce dimineața și în stare de odihnă se poate realiza într-o oră, ar putea să aibă nevoie de 2–3 ore seara sau în stare de oboseală. Tot astfel, timpul are altă valoare de utilizare în copilărie și adolescență față de vârstele adulte. Ceea ce în copilărie și adolescență se dobândește într-un an, ar putea să aibă nevoie de 2–3 ani la vârsta adultă și aceasta dintr-o perspectivă cantitativă, căci sub raport calitativ și structural etapele pierdute sunt mult mai greu, dacă nu imposibil, de recuperat. *Ratarea unor etape decisive din evoluția individului (sau a societăților) este de regulă definitivă, irecuperabilă.*

6. În sfârșit, dar nu în ultimul rând, trebuie să menționăm și faptul că, sub raport economic, *timpul este cea mai costisitoare resursă* („Time is money"), iar această proprietate rezultă ca un corolar economico-financiar al tuturor caracteristicilor timpului ca resursă prezentate mai înainte:

- timpul costă pentru că este o resursă cu *limitare absolută* și un „bun economic" cu *raritate maximă*;
- timpul costă pentru că *se consumă continuu*, indiferent în ce scop este folosit, iar faptul că acest consum nu poate fi oprit face ca orice proastă utilizare să echivaleze direct cu o irosire, cu creșterea costurilor și cu producerea de pierderi;
- timpul costă pentru că cererea de timp este, în condiții normale, mult mai mare decât „oferta de timp", iar această ofertă este prin excelență *inelastică* (oricât de mult ar crește „prețul timpului", nimeni nu poate produce și oferi mai mult timp);
- timpul costă pentru că „prețul" lui se formează în condiții de „monopol", *neexistând nici o ofertă alternativă* – nevoia de timp este ireductibilă și practic nelimitată.

Este de subliniat, în acest context, că, pe lângă caracteristicile enunțate anterior – caracteristici care au apărut mai ales ca dezavantaje sau constrângeri pe care timpul le impune proiectării – timpul are și o proprietate deosebit de însemnată și benefică pentru proiectarea și evaluarea activităților sociale: aceea de a putea fi folosit ca un numitor comun, ca un *etalon general* pentru compararea, măsurarea și evaluarea celor mai diverse activități și produse. *Practic, totul se poate măsura în unități de timp*: productivitatea, prețul, eficiența, venitul, consumul, gradul de civilizație, diferențele de nivel de dezvoltare dintre indivizi sau dintre societăți. Nu numai că totul se poate măsura în unități de timp, dar *aproape totul a devenit măsurabil în etalonul timp*, inclusiv distanțele geografice (nu mai interesează câți kilometri despart o localitate de alta, ci în cât timp se poate parcurge distanța respectivă).

Unitățile de timp sunt larg utilizate și în pedagogie și psihologie, pentru măsurarea sau evaluarea fenomenelor pedagogice și psihologice, în planificarea și organizarea procesului de învățământ. Testele de inteligență, probele de cunoștințe, examenele și concursurile sunt nu numai probe de performanță, dar și probe „contra cronometru", performanța însăși fiind definită în raport cu timpul. De asemenea, planurile de învățământ, norma didactică a profesorilor, programul școlar, structura etapelor de predare, învățare, evaluare etc. sunt toate raportate la unități de timp (ore, săptămâni, semestre, ani școlari ș.a.m.d.). Este firesc deci ca timpul, în toate ipostazele lui, să fie reconsiderat în analizele, evaluările și proiecțiile privind planificarea, organizarea și evaluarea procesului de învățământ.

6.1.2. Criza de timp și reforma programelor de studii

Indiferent de măsura în care coordonata temporală a fost sau nu a fost luată în considerare, ea s-a impus în cele din urmă ca una din coordonatele principale ale reformei programelor de studii. Direct sau indirect, explicit sau implicit, alocarea timpului pe discipline de învățământ și pe tipuri de activități de învățare a devenit problema centrală și, totodată, cea mai controversată a elaborării planurilor de învățământ și, pe un plan mai general, a reformei curriculare. Și era firesc să se întâmple astfel. Cantitatea de învățare necesară a crescut și continuă să crească într-un ritm ce nu mai poate fi

susținut pe cale extensivă prin „adăugarea de ore". Limitele absolute ale încărcării programului de studiu al elevilor au fost deja atinse, dacă nu chiar depășite, atât în conținut (numărul și structura disciplinelor de învățământ), cât și strict cantitativ (ca număr de ore săptămânal).

În aceste condiții, criza de timp este și va fi tot mai mult factorul principal care va impune regândirea concepției privind proiectarea și evaluarea programelor de studii.

Este relevant și faptul că reforma aflată în curs de derulare – destul de profundă sub alte aspecte – nu a reușit totuși să ofere o soluție viabilă la problema crizei de timp, ci doar ameliorări parțiale și de conjunctură, care nu schimbă esențial datele problemei. Supraîncărcarea, ignorarea timpului disponibil real de învățare al elevilor, incapacitatea de a se renunța la ceea ce este realmente imposibil de învățat în limitele normale ale timpului disponibil, menținerea discuției în sfera științelor, în care aproape totul este important și absolut necesar, așa încât nimic nu trebuie „scos", dar foarte multe trebuie adăugate, continuă să fie fenomene tipice ale elaborării planurilor de învățământ. Sigur că s-au înregistrat progrese, că deficiențele sunt, sub acest aspect, mai reduse, dar evoluțiile în acest sens sunt mai curând expresia unor compromisuri, a unor cedări și mai puțin a unei opțiuni clare, neechivoce de raționalizare a programului de studiu al elevilor. Deficiențele sunt într-adevăr mai mici, dar ele se mențin și, ceea ce este mai important, se menține concepția (sau „filosofia") pe fondul căreia apar. Credem, de aceea, că nu este lipsit de interes să punctăm câteva dintre barierele care trebuie depășite pentru o reală reformă a programelor de studii, bariere puse de o mentalitate revolută care trebuie, ea însăși, radical schimbată.

1. *Excesul cantitativ și accentul pe ocuparea a cât mai mult timp* sunt încă reperele cele mai puternice care ghidează, direct sau indirect, întocmirea planurilor de învățământ și a programelor școlare. Chiar și noul curriculum național reflectă încă această viziune. De pildă, pentru învățământul gimnazial sunt prevăzute 25–28 de ore pe săptămână la clasa a VII-a și 26–29 de ore la clasa a VIII-a, adică o medie de 5–6 ore pe zi. De fapt, situația cea mai frecventă este cu 6 ore pe zi întrucât de regulă se merge la limita maximă a orelor în planurile de învățământ. Dacă pe lângă cele 5–6 ore de activități desfășurate în școală, luăm în considerare ansamblul activităților de învățare ale elevilor, se ajunge la un program zilnic de muncă de cel puțin 8 ore, dar care poate depăși 10 ore în anumite perioade (de exemplu în perioada evaluărilor finale).

2. În distribuirea cantității de timp pentru învățare (a numărului de ore) pe discipline, pe arii curriculare și pe ansamblul curriculum-ului *nu se are în vedere în mod explicit ansamblul activităților de învățare desfășurate de elevi, ci numai activitățile colective de predare/învățare desfășurate în școală*. Practic, activitățile individuale, independente, necesare și solicitate în mod frecvent elevilor (studiul individual, temele de acasă, compunerile, lucrările practice etc.) sunt cvasi ignorate în proiecția distribuirii resurselor temporale. Aceasta face ca la nivelul acțiunii concrete, la nivelul școlii și al clasei, timpul disponibil pentru studiul individual să se distribuie în mod spontan și conjunctural, mai curând printr-un gen de *acaparare* de către fiecare profe-

sor, decât printr-o administrare rațională și armonizată pe ansamblul disciplinelor de învățământ. Se ajunge astfel la disproporții și necorelări majore, care „răstoarnă" structura și ierarhiile stabilite prin curriculum sau care depășesc cu mult limitele rezonabile ale timpului de muncă ce poate fi solicitat zilnic și săptămânal elevilor. Deseori, temele date elevilor pentru acasă vin să compenseze ceea ce nu s-a realizat în timpul lecțiilor, producându-se astfel o anumită disjuncție între predare, realizată de profesor în clasă și învățare, realizată de elev în afara clasei, ceea ce încarcă mult programul de muncă al elevilor. Această practică tinde, atunci când se permanentizează, să transfere răspunderea învățării pe seama elevilor, profesorul rezervându-și doar răspunderea predării, ajungându-se deseori la situația ca rezultatele slabe și eșecurile să fie explicate exclusiv prin aceea că „elevii nu învață" (în sensul că nu învață acasă), deși profesorii predau. Evaluarea elevilor pierde legătura cu evaluarea procesului de învățământ, ea nu mai este un indicator al eficienței acestui proces, ci doar un indicator care poate reflecta cel mult capacitatea profesorului de a acapara cât mai mult din timpul de studiu individual al elevilor. Cauza acestor fenomene nu trebuie plasată în mod pripit și nediferențiat pe seama profesorilor, deși în mod evident ei au răspunderi mari în acest sens. În fapt, profesorii sunt, de cele mai multe ori, obligați să procedeze în acest fel, atât datorită programelor supraîncărcate (care nu pot fi „parcurse" în limitele numărului de ore alocat disciplinei), cât și datorită lipsei unei proiecții unitare și coerente a resurselor de timp pe ansamblul planului de învățământ și pe ansamblul activităților (colective și individuale) de învățare desfășurate de elevi.

3. În distribuirea timpului (numărului de ore) pe discipline de învățământ *se pornește încă de la premisa – justificată nu atât logic, cât psihologic (subiectiv), dar falsă sub raport pedagogic – potrivit căreia importanța unei discipline este dată de numărul de ore pe care îl ocupă în planul de învățământ.* Pe acest considerent, care ține de o mentalitate cu vechi rădăcini, acapararea unui număr cât mai mare de ore este obiectivul explicit sau implicit al oricărui specialist care participă la întocmirea planurilor de învățământ, a devenit chiar un titlu de mândrie, un gen de servire a prestigiului „breslei" și face deseori obiectul unor studii foarte „pertinente" care demonstrează „necesitatea imperioasă" ca numărul de ore la disciplina vizată să crească sau măcar să nu se reducă. Această mentalitate se transferă și în structurile de coordonare la nivel de sistem, așa încât *lupta pentru ore* a fost și este încă unul din factorii explicativi pentru structura planurilor de învățământ. Nu insistăm aici asupra argumentelor care demonstrează falsitatea premisei și nocivitatea mentalității că importanța unei discipline trebuie neapărat materializată într-un număr cât mai mare de ore. Ne limităm deocamdată la a sublinia că proiectarea pedagogică rațională nu operează și nici nu trebuie să opereze cu scări de valoare de genul important/neimportant, central/marginal sau principal/secundar, ci cu *structuri integrative*, cu *profiluri de formare unitare și coerente* în care fiecare element (fiecare „părticică") are un rol bine definit, cu statutul de *sine-qua-non*, în lipsa căruia formația elevului este lacunară, incompletă.

4. *Consumul de timp pentru predare și învățare nu este încă luat în considerare ca un criteriu de evaluare a eficienței procesului de învățământ și a rezultatelor școlare ale elevilor.* În mod obișnuit, în practica analizelor și bilanțurilor, rezultatele procesului de învățământ sunt evaluate de sine stătător, fie prin raportare la câteva

puncte de reper intrate în obișnuință (premii la olimpiade și concursuri școlare, numărul de absolvenți admiși în liceu sau în învățământul superior, procentele de promovabilitate etc.), fie prin constatarea unui anumit progres (sau regres) față de perioadele anterioare, iar uneori mult mai simplu, prin prezentarea unor procente raportate la o medie socială (locală, județeană sau națională) considerată „normală". Firește, aceste criterii nu sunt lipsite de relevanță și nu trebuie eliminate din evaluare. Problema este că folosirea (numai a) lor nu permite sesizarea relației esențiale pentru orice calcul de eficiență: *relația dintre efortul depus și rezultatele obținute*. Or, cantitatea de timp consumat pentru învățare este tocmai indicatorul care poate oferi o măsură semnificativă și general utilizabilă a efortului depus pentru obținerea anumitor rezultate.

Din această perspectivă, criteriul eficienței poate fi reformulat astfel: o activitate este cu atât mai eficientă cu cât produce rezultate cantitative și calitative sporite cu un consum de timp cât mai redus.

Acest criteriu se poate prezenta și în alte variante cum sunt:

a) dintre două sau mai multe activități care produc rezultate echivalente, cea mai eficientă este aceea care implică cel mai redus consum de timp;

b) sporul rezultatelor unei activități nu indică o creștere a eficienței dacă acesta a implicat o creștere a consumului de timp mai mare decât sporul rezultatelor obținute;

c) în condiții de criză de timp, când limitarea resurselor temporale este acută (în perioadele școlare foarte aglomerate), *o activitate ale cărei rezultate se obțin printr-o creștere nejustificată a consumului de timp este nu numai ineficientă, dar și nerațională și disfuncțională* (ea poate bloca celelalte activități, care nu se mai pot realiza din lipsă de timp).

Rezultă că, în anumite perioade și în condiții date, sporul rezultatelor anumitor activități nu trebuie încurajat și nici nu este un indicator de raționalitate, dacă acest spor implică o creștere a consumului de timp peste limitele la care sunt afectate celelalte activități și rezultatele de ansamblu ale procesului de învățământ. Datorită proprietății unităților de timp de a putea comensura activități și rezultate foarte diferite, folosirea *indicatorului consum de timp* poate constitui o soluție foarte bună pentru *evaluarea comparativă a unor activități și rezultate diferite*, precum și pentru *sesizarea interdependențelor și corelațiilor dintre rezultate diferite*, adică tocmai ceea ce lipsește din evaluările obișnuite. Problemele apar mai ales atunci când se evaluează rezultate diferite, dare se presupune că sunt corelate, de pildă rezultatele obținute de același elev, de aceeași clasă de elevi sau de aceeași școală și când se constată că rezultatele bune coexistă cu cele slabe. În aceste condiții, se ridică întrebarea *dacă nu cumva tocmai rezultatele bune sunt cauza celor slabe* sau dacă ambele tipuri de rezultate nu sunt provocate de aceiași factori, așa încât pe măsură ce rezultatele bune sporesc se adâncesc și cele slabe, situație ce ar putea sugera și soluția ca *ameliorarea eșecurilor să nu fie posibilă fără o temperare a creșterii rezultatelor bune.*

Comentariu. Deși aceste presupoziții pot părea oarecum absurde (căci cum este posibil să ne propunem stoparea rezultatelor foarte bune?), ele corespund de fapt unor situații reale mult mai frecvente decât ar părea la prima vedere. Cazuistica pe care am alcătuit-o ca bază concretă a prezentei lucrări cuprinde suficiente situații relevante în acest sens. De pildă, într-un eșantion de 300 de absolvenți de liceu, am înregistrat 11 elevi care au pierdut bacalaureatul cu medii peste 8 și 18 elevi cu medii peste 7 (datorită unei note sub 5 la una dintre discipline). Majoritatea acestora a declarat că eșecul s-a datorat faptului că au alocat prea mult timp unor discipline considerate importante și dificile (de exemplu matematica sau fizica, la care au și luat note mari) și au neglijat alte discipline (de exemplu, istoria sau limba străină, la care nu au obținut nota de trecere). Este semnificativ și cazul unui elev care, în clasa a XII-a, a participat cu rezultate bune la olimpiada de matematică, dar a pierdut bacalaureatul din cauza istoriei. Dacă s-ar face o analiză atentă a evoluției elevilor cuprinși la olimpiadele școlare, unii la mai multe concursuri deodată, s-ar constata probabil o cădere a rezultatelor la celelalte discipline în perioada pregătirii pentru olimpiade, chiar dacă această cădere nu este foarte evidentă în cataloage (fie datorită efectului halo, fie pur și simplu pentru că profesorii acordă circumstanțe atenuante elevilor în cauză). Aceste fenomene se pot manifesta și pe ansamblul claselor de elevi și al școlii, datorită împrejurării că profesorii, concentrați pe marea performanță, neglijează nivelul slab, uneori și pe cel mediu al predării (consultațiile se organizează mai frecvent pentru elevii foarte buni decât pentru cei slabi), așa încât nu este deloc exclus ca performanțele de înalt nivel să constituie, printr-o asociere „ciudată“, unul din factorii amplificării eșecurilor.

Cea mai frecventă și, totodată, cea mai semnificativă situație pentru consecințele iraționalității distribuirii resurselor temporale de învățare este aceea generată de profesorii care, din exces de zel, dintr-o tendință irepresibilă de a obține cu orice preț rezultate excepționale sau din diferite alte motive (inclusiv din comoditate), solicită elevilor eforturi de pregătire aflate mult peste limita normală, exacerbate în raport cu locul pe care disciplina îl ocupă în ansamblul planului de învățământ. Temele de acasă presupun ore întregi de pregătire, inclusiv sâmbăta și duminica. Acești profesori sunt deosebit de severi, intransigenți, verifică sistematic pregătirea elevilor și nu admit decât nivelul învățării complete (totul trebuie știut). Zilele în care disciplina respectivă este prinsă în orar acaparează integral efortul de pregătire al elevilor, așa încât verificările la celelalte discipline se soldează de regulă cu note slabe. Astfel de situații pot fi evitate și rezolvate în avantajul *eficienței de ansamblu* a procesului de învățământ tocmai printr-o corectă analiză și distribuire a resurselor de timp, precum și prin folosirea consumului de timp drept criteriu de evaluare a eficienței acestui proces.

6.1.3. Analiza componențială a timpului. Schema celor „3 opt“

Probabil că cea mai simplă și mai cunoscută schemă de analiză componențială a timpului este *schema celor trei 8* pe care se distribuie cele 24 de ore ale unei zile de

viață a omului modern: 8 ore de „slujbă", 8 ore de timp liber și 8 ore de odihnă. Desigur, prin simplitatea ei, această schemă pierde din vedere varietatea săptămânală, lunară și anuală a distribuirii timpului, respectiv zilele nelucrătoare, sărbătorile, concediile, precum și alte situații (de pildă, statutul de șomer), în care „primul 8" trece în cel de-al doilea sau în cel de-al treilea, ori în care cei trei opt nu mai sunt net delimitați și nici strict succesivi. Această schemă pierde din vedere și alte aspecte concrete ale „gestiunii timpului" omului modern, cum ar fi cazul „slujbei" duble sau triple, al renunțării la timpul liber neproductiv în favoarea muncii, al odihnei în timpul „serviciului" etc. Cu toate acestea, schema celor trei 8 rămâne valabilă măcar ca schemă de principiu sau ca reper pentru analiza principalelor componente ce alcătuiesc timpul privit ca durată reală a activităților umane.

1. În primul rând, schema celor trei 8 are meritul de a pune în evidență cele trei componente majore pe care se distribuie, dincolo de diferențele de orar, timpul cotidian în societatea modernă: *timpul de muncă* (în înțelesul de muncă instituționalizată și socialmente necesară, ca mijloc de subzistență și de inserție socială pentru individ); *timpul liber* (în înțelesul de timp aflat la dispoziția individului și în care acesta poate decide ce să facă, dincolo de constrângerile profesionale și sociale); *timpul de odihnă* (în înțelesul de timp alocat odihnei prin somn pentru refacerea capacității de muncă).

2. În al doilea rând, schema celor trei 8 are avantajul că a pătruns nu numai în tradiție, dar și în *cadrul juridic* al societății contemporane, permițând stabilirea unor limite minime și/sau maxime legal admise și universal recunoscute privind timpul de muncă în ansamblul timpului cotidian al individului. În prezent, cele *„8 ore de lucru"* sunt un reper pentru majoritatea legislațiilor în materie de muncă, un numitor comun aplicat în salarizarea muncii, în mobilitatea forței de muncă, în stabilirea drepturilor sociale aferente muncii prestate etc. Inclusiv abaterile, în plus sau în minus, respectiv munca suplimentară și programul redus de muncă, sunt definite în raport cu standardul de 8 ore, iar dacă inițial acest standard a vizat în mod direct și aproape exclusiv munca muncitorului, a salariatului, el s-a extins treptat asupra activității managerului, a omului politic, a medicului, a profesorului și, în cele din urmă, a elevilor și studenților. Chiar dacă în aceste domenii sau în altele similare lor, munca instituționalizată și socialmente recunoscută este mai dificil să fie încadrată în perioade compacte și riguros succesive, adică în programe de lucru de tipul „de la ora..., la ora...", standardul de 8 ore rămâne un reper sau o unitate de măsură pentru comensurarea și programarea muncii pe ansamblul unor perioade delimitabile (săptămâna, luna, trimestrul, semestrul, anul), potrivit specificului fiecărei activități. În paginile următoare vom avea ocazia să constatăm că standardul de 8 ore este (și, mai ales, trebuie să fie) pe deplin aplicabil și în comensurarea și programarea activității de învățare a elevilor și studenților, învățarea constituind forma specifică a muncii socialmente recunoscută pentru copiii și tinerii cuprinși în procesul de învățământ.

6.2. Timpul de muncă și timpul de învățare

Istoria celor 8 ore de lucru este destul de îndelungată și nu ne permitem să o evocăm în contextul prezentei lucrări. Încă și mai îndelungată este istoria săptămânii

de lucru, ale cărei origini le putem găsi în cele șase zile biblice lucrătoare pe săptămână și în „duminica de odihnă" pe care le-au respectat creștinii de-a lungul secolelor. Mai recent însă, săptămâna de lucru a coborât la cinci zile, apoi la patru zile și jumătate și tinde în continuare să se reducă pe seama unui week-end în expansiune. Nu este mai puțin adevărat însă că atât realitatea, cât și noțiunea de *„program de lucru"* s-au schimbat și ele, s-au relativizat și s-au contextualizat, așa încât este tot mai dificil să se stabilească o relație de corespondență directă între programul standard al zilei sau săptămânii de lucru și diversitatea tot mai mare a programelor reale de lucru. „Duminica muzeelor" este lunea, „ziua de lucru" a discotecilor este noaptea, cei din serviciile de divertisment și din turism lucrează mai ales în zile nelucrătoare, în industrie există sectoare cu „foc continuu", iar în agricultură programul de lucru este impus de „calendarul cosmic" și de „capriciile vremii" ș.a.m.d. La acestea se adaugă variabilitatea generată de deciziile individuale, de mentalitate și tradiții, de factori locali și regionali etc.

6.2.1. Timpul de muncă instituționalizată

Dincolo însă de această diversificare și de această relativizare, care probabil se vor accentua în viitor, existența unui *timp de muncă instituționalizată*, socialmente reglementată sau chiar impusă, rămâne o caracteristică definitorie a societății contemporane. Originea și apoi evoluția timpului de muncă instituționalizată trebuie căutate în însăși natura socială a omului, apoi în diviziunea socială a muncii, care a condus la profesionalizare și a făcut din exercitarea profesiei mijlocul principal de existență și de integrare socială a individului. În prezent, timpul de muncă instituționalizată este cvasiechivalent cu timpul de exercitare a profesiei în sensul ei cel mai larg (inclusiv cu sensul de statut social, poziție sau funcție), cu toate drepturile și obligațiile pe care le incumbă dobândirea și exercitarea unei profesii social recunoscute și instituționalizate.

Sigur însă că realitatea timpului de muncă instituționalizată, a muncii recunoscute social, având un caracter mai mult sau mai puțin constrângător pentru individ, a avut și are multe alte determinări. Proprietatea, libertatea și autonomia individului, economia de piață, societatea capitalistă, asociate cu dezvoltarea tehnologică, sunt factori care au condus la o *socializare* tot mai complexă și, într-un anumit sens, atotcuprinzătoare a activităților umane iar, pe acest fond, creșterea beneficiilor individuale a fost și este direct proporțională cu creșterea gradului de dependență a individului față de societatea în care trăiește. În prezent, timpul de muncă instituționalizată este o parte insemnată a timpului vieții cvasitotalității oamenilor. Excepțiile marchează mai curând un dezavantaj, o pierdere sau o situație nedorită de individ (de exemplu, șomajul, pierderea capacității de muncă, pensionarea).

Comentariu. Firește că între dorința individului de a avea un statut social recunoscut, de a munci pentru a-și satisface cât mai bine nevoile de viață și dorința lui de a avea timp liber, de a face ce vrea, de „a se bucura de viață" este o relație complexă, uneori conflictuală. Munca poate fi și o bucurie, dar și o corvoadă. Condamnarea la muncă este deseori o pedeapsă mai severă decât aceea de a nu face nimic. Sub alt aspect, munca instituționalizată se asociază cu un statut socio-profesional ce se dobândește în timp, implicând efort, constrângeri,

renunțări, iar veniturile (beneficiile) generate de ea se înscriu în standarde sociale relativ stabilizate (fără salturi) care nu permit „îmbogățirea peste noapte".

Dincolo de satisfacția pe care o poate aduce individului exercitarea profesiei sale, programul de muncă instituționalizată conține în sine elementul constrângător, obligatoriu, uneori obositor și neplăcut, el poate avea și atributul „răului necesar". De aceea, timpul de muncă instituționalizată este ambivalent: el este necesar și pozitiv (dezirabil) pentru că îți asigură existența și, uneori, recunoașterea socială, el este însă obligatoriu și negativ (indezirabil) pentru că te supune, îți îngrădește libertatea și îți irosește timpul vieții.

Aceste câteva comentarii pe marginea timpului de muncă instituționalizată au intenționat să contureze cadrul în care se plasează analiza acelei părți a timpului activ al omului pe care acesta o alocă activităților reglementate și/sau recunoscute social, spre a o deosebi de cealaltă componentă a timpului activ, de care individul dispune și pe care o poate folosi potrivit opțiunilor și posibilităților personale, componentă desemnată în mod obișnuit prin sintagma „timp liber". Acest mod de analiză a timpului este pe deplin aplicabil și în învățământ și, în particular, în analiza cronologică a activităților realizate de elevi în cadrul procesului de învățământ sau în legătură cu acest proces.

Din punctul de vedere al utilizării timpului, învățarea școlară sau „învățătura" poate fi considerată o formă specifică de muncă instituționalizată și anume munca asociată statutului de elev (student), recunoscută social și reglementată sub aspectul sarcinilor, al obligațiilor de serviciu, al programului săptămânal, lunar, anual, al condițiilor și instituțiilor în care se realizează. Învățătura poate fi asimilată muncii instituționalizate și datorită faptului că presupune efort și deci consum de energie, că implică o organizare cu caracter mai mult sau mai puțin obligatoriu, subordonarea la reguli exterioare individului (elevului) și că, asemănător celorlalte forme de muncă (fizică sau intelectuală), învățătura conține atât elemente atractive, interesante, generatoare de satisfacție, cât și elemente neatractive, constrângătoare, neplăcute, adică elemente ce însoțesc orice activitate pe care individul o realizează într-un cadru instituționalizat.

În sfârșit, învățarea școlară sau „învățătura" poate fi considerată o formă de muncă instituționalizată, similară celorlalte activități de muncă, și pentru faptul că timpul instituționalizat de învățătură (adică de „muncă a elevului") este reperul central în funcție de care sunt delimitate și dimensionate celelalte componente ale timpului de care elevul dispune. Așa cum oricărui alt statut socio-profesional îi este asociat un anumit program de lucru, statutul de elev impune participarea la programul școlar și realizarea celorlalte obligații aferente acestui program. Numai după ce elevul și-a îndeplinit programul școlar și numai în funcție de acest program, el poate beneficia de „restul de timp" ca timp liber, ca timp de odihnă sau, în general, ca timp aflat la dispoziția sa.

Considerarea învățării școlare ca formă specifică de muncă instituționalizată trebuie înțeleasă ca un principiu metodologic de analiză și nu trebuie să conducă la confuzia „ontologică" a două forme de activitate umană – munca și învățarea – care, exis-

tențial, sunt substanțial diferite. Este evident că între muncă (în sensul ei cel mai larg, ca activitate producătoare de bunuri, de servicii sau de idei, ca activitate de conducere, de organizare sau de control, ca activitate plătită prin care individul își asigură existența) și învățătură, ca activitate de formare, de pregătire pentru muncă (în același sens larg) și, în general, de pregătire pentru viață, există deosebiri importante care nu trebuie ignorate. Munca și învățătura sunt activități deosebite sub aspectul scopurilor și motivațiilor care ghidează și le susțin, al formelor de organizare, metodelor și mijloacelor prin care se realizează, al statutului social al celor care desfășoară o activitate sau alta.

Este important să nu confundăm munca și învățarea și datorită faptului că, în plan existențial, cele două activități coexistă, atât în cazul elevilor sau studenților, cât și în cazul adulților (al oamenilor calificați). Există elevi sau studenți care, în paralel cu programul școlar și uneori în dauna acestui program, desfășoară activități de muncă în sensul cel mai strict al termenului, adică munci necesare în gospodărie, în susținerea materială a familiei sau pentru acoperirea costurilor aferente studiilor. Pe de altă parte, învățarea nu se încheie odată cu „încadrarea în muncă", ci continuă sub diferite forme și în diferite scopuri (perfecționare, reconversie profesională, promovare etc.). Tocmai de aceea, vom continua analiza păstrând distincția dintre timpul instituționalizat de învățare și timpul instituționalizat de muncă.

6.2.2. Timpul instituționalizat de învățare

Pornind de la faptul că învățarea este forma dominantă de activitate asociată statutului de elev (student), fiind totodată și modalitatea principală prin care elevul se integrează social și prin care activitatea sa este socialmente recunoscută, timpul de învățare trebuie considerat ca reperul central în funcție de care se delimitează și se dimensionează celelalte componente ale timpului de care elevul dispune pe perioada activității școlare.

Învățarea se realizează însă prin variate modalități și în variate perioade de timp. Elevul învață participând la lecții sau cursuri, învață în atelierul școlar, în laboratorul de informatică sau pe terenul de sport, învață prin studiu individual acasă sau la bibliotecă, învață „jucându-se" cu calculatorul etc. Pe lângă activitățile explicite de învățare, elevul învață și prin alte activități, care nu urmăresc scopuri explicite de învățare: prin muncă, prin joc, prin divertisment. Sub un alt aspect, unele activități de învățare sunt obligatorii, impuse și programate, în timp ce altele sunt opționale, facultative sau ocazionale. În aceste condiții, pentru a fi utilă în distribuirea rațională a resurselor temporale, analiza timpului de învățare trebuie să permită delimitarea cât mai precisă a diferitelor modalități ale învățării, a timpului alocat sau alocabil fiecăreia și a poziției pe care fiecare o ocupă în cronologia activităților cotidiene, săptămânale, trimestriale ș.a.m.d. desfășurate de elev.

Pentru început, timpul global de învățare poate fi delimitat în două categorii principale: timpul *instituționalizat* și timpul *opțional sau facultativ*. Pentru necesitățile analizei, aceste două categorii vor fi considerate drept reciproc exclusive: o activitate de învățare poate fi plasată ori în prima, ori în a doua categorie, dar nu simultan în ambele.

Vom vedea că această delimitare are o importanță specială pentru proiecția distribuirii resurselor temporale prin sistemul creditării programelor (disciplinelor) de studii.

Timpul instituționalizat de învățare este acea parte a timpului total disponibil al elevului care este alocată învățării școlare, reglementată și programată instituțional, în baza unor documente oficiale privind durata, structura și conținutul activităților de învățare aferente programului de studii pe care elevul sau studentul îl parcurge. Timpul instituționalizat de învățare este un timp *standardizat* la nivelul sistemului de învățământ și *programat* la nivelul instituției școlare, el constituind temeiul principal al recunoașterii sociale a studiilor și a statutului de elev sau de student. La rândul lui, timpul instituționalizat de învățare se distribuie pe două categorii de activități de învățare: *activități colective* (care presupun prezența elevului în clasă) și *activități individuale* (independente).

6.2.2.1. Activitățile colective de învățare

Activitățile colective de învățare sunt activitățile de tipul lecțiilor, cursurilor, laboratoarelor, practicii sau altor forme de organizare a procesului de învățământ, care au următoarele caracteristici comune:

a) sunt organizate și desfășurate pe grupuri de elevi sau studenți (clase, serii, grupe);
b) se desfășoară în școală (facultate) sau în alte locuri stabilite de școală, sub conducerea directă a cadrelor didactice;
c) sunt programate zilnic și săptămânal (prin orarul școlar), precum și trimestrial, semestrial și anual (prin prevederile planului de învățământ);
d) sunt obligatorii pentru elevi sub aspectul frecventării, abaterile fiind sancționate disciplinar, indiferent de gradul participării active și efective sau de „cantitatea de învățare" pe care o produc la nivelul elevilor (se sancționează numărul absențelor nemotivate și nu numărul prezențelor formale).

6.2.2.2. Activitățile independente/individuale de învățare

Activitățile independente și/sau individuale de învățare sunt activități care se desfășoară în afara programului școlar sau/și în afara școlii, sub forma studiului individual, a efectuării „temelor de acasă", a altor activități de tipul referatelor, compunerilor, lucrărilor practice, proiectelor etc., care au următoarele caracteristici comune:

a) sunt nemijlocit legate de procesul de învățământ desfășurat în școală, ele constituind o formă complementară de învățare investită să contribuie direct la realizarea sarcinilor ce rezultă din obiectivele și conținutul planurilor de învățământ;
b) sunt realizate în mod independent de către elevi, dar se mențin sub controlul direct al cadrelor didactice care stabilesc sarcinile și conținutul acestor activități și evaluează gradul de îndeplinire;
c) sunt obligatorii pentru elevi sub aspectul îndeplinirii sarcinilor stabilite, nerealizarea sau gradul și calitatea realizării fiind criterii de evaluare a activității elevilor;

d) spre deosebire de activitățile colective, activitățile independente de învățare nu pot fi strict programate și nici controlate sub aspectul duratei și modului de distribuire a timpului ce le este alocat, existând o diversitate de situații specifice fiecărui elev, de la elevul care depășește cu mult sarcinile, până la elevul care nu desfășoară nici un fel de activitate de învățare în afara programului școlar obligatoriu. De aceea, „absentarea" de la activitățile independente de învățare nu poate fi sancționată direct, ci doar indirect, prin sistemul evaluării școlare (prin note).

Referitor la cele două categorii de activități de învățare – colective și individuale – este foarte important să reținem că ele concurează în raport cu același timp total de care elevul dispune, așa încât creșterea sau diminuarea timpului alocat unei categorii nu se poate face decât pe seama diminuării sau, respectiv, creșterii timpului alocat celeilalte categorii. Cu alte cuvinte, un program școlar obligatoriu supraîncărcat conduce în mod direct la diminuarea timpului alocat sau alocabil activităților independente de învățare. Situația inversă este mai puțin certă, în sensul că diminuarea numărului de ore alocate lecțiilor (cursurilor) din orarul școlar nu conduce direct și cu certitudine la creșterea timpului alocat de elevi studiului individual. În tot cazul, este cert că stimularea activității independente a elevului și, în special, a studiului individual, nu se pot realiza fără reducerea numărului de ore de activități colective obligatorii.

Comentariu. Ar mai fi de subliniat că modul în care un anumit sistem de învățământ și, în cadrul acestuia, o anumită instituție școlară distribuie timpul între activitățile de învățare colective impuse (obligatorii) și activitățile independente/individuale de învățare reprezintă nu numai o problemă de tehnică a proiectării pedagogice, dar și o problemă cu implicații mai largi, care țin de *filosofia educației* și, în general, de concepția asupra omului și a societății. Pot fi avansate, și în acest caz, cele două cunoscute ipoteze din psihosociologia conducerii, adaptate desigur la specificul învățământului:

a) *ipoteza X*, potrivit căreia elevii, în mod normal, sunt interesați de parcursul lor școlar, își îndeplinesc sarcinile din propria inițiativă și privesc învățarea școlară ca pe o activitate ce le servește împlinirii aspirațiilor socio-profesionale, ipoteză în virtutea căreia elevii vor folosi timpul disponibilizat prin efectul reducerii programului școlar obligatoriu pentru studiu individual, pentru completarea și perfecționarea formării individuale;

b) *ipoteza Y*, potrivit căreia elevii, în mod normal, nu sunt interesați de parcursul lor școlar, își îndeplinesc sarcinile numai în măsura în care le sunt impuse și în care sunt controlați, privesc învățarea școlară ca pe o activitate străină aspirațiilor lor, ipoteză în virtutea căreia elevii vor folosi orice ocazie pentru „a trage chiulul", iar timpul disponibilizat prin reducerea programului școlar obligatoriu nu va conduce la o creștere a timpului alocat pentru studiul individual.

Este interesant de semnalat că, deși aceste două ipoteze nu au o fundamentare experimentală, realitatea atestă că în cele mai multe cazuri profesorii și

managerii școlari se situează fie pe o poziție, fie pe cealaltă, situațiile de compromis fiind mult mai puține. Întâlnim frecvent profesori mai „liberali“ care consideră că elevilor trebuie să li se ofere posibilitatea de a alege, că programul școlar încărcat este cauza diminuării timpului de studiu individual, că descongestionarea programului colectiv obligatoriu este soluția pentru creșterea interesului elevilor pentru activitățile independente de învățare. La fel de frecvent întâlnim însă și profesori care cred că soluția pentru ca „tineretul de azi“ să învețe temeinic este să sporim timpul activităților obligatorii (impuse), că reducerea orarului nu va conduce la creșterea timpului alocat de elevi activităților independente de învățare, ci la reducerea generală a timpului alocat învățăturii etc.

6.2.2.3. Importanța timpului instituționalizat de învățare

Importanța timpului instituționalizat de învățare, atât ca noțiune cât și ca realitate, rezultă în primul rând din faptul că, prin asimilarea sa cu timpul de muncă instituționalizată, permite stabilirea unor limite maximal admisibile privind durata „programului de lucru“ al elevilor. Sub acest aspect, ar trebui să se accepte ca timpul instituționalizat de învățare să se încadreze în limita maximă a celor *8 ore pe zi* și a celor *5 zile lucrătoare pe săptămână* stabilite pentru timpul de muncă instituționalizată. Firește, la vârstele mai mici (în învățământul primar și cel gimnazial) ar trebui ca această limită să coboare la 6 ore pe zi sau chiar mai puțin. În realitate însă, programul școlar impus elevilor depășește cu mult aceste limite. La nivel liceal, depășirile ating limite inadmisibile, ajungându-se la o medie zilnică de 6–7 ore de activități didactice la care se adaugă 3–5 ore pe zi de care elevii ar avea nevoie pentru a-și efectua „temele de acasă“ și pentru a-și pregăti lecțiile. Astfel de depășiri se înregistrează și în învățământul gimnazial. Desigur, este vorba despre programul impus de școală și de profesori și nu de programul efectiv realizat de elevi. În realitate, elevii își alcătuiesc propriul program, îndeosebi în ceea ce privește partea a doua a programului („temele de acasă“ și studiul individual), aducându-l la „normalitate“, adică reducându-l. Or, în măsura în care profesorii se bizuie, în procesul predării, pe un program de învățare în afara lecțiilor (a orarului școlar), program care este în fapt realizat parțial (sau deloc) de către elevi, învățarea proiectată și realizată în lecție ca o *învățare parțială* ce ar trebui completată prin studiu individual și muncă independentă, *rămâne definitiv o învățare parțială*, incompletă, neterminată.

Importanța timpului instituționalizat de învățare are însă multe alte temeiuri. Un program școlar redus, simplu și nesolicitant, prea „liberal“ ar avea, fără îndoială, efecte negative pentru o mare parte a elevilor. Constrângerea pe care o implică programul școlar obligatoriu nu este, în sine, negativă. Dimpotrivă, rigoarea programului de învățare este o condiție decisivă pentru eficiența socială și individuală a procesului de învățământ. Pe de altă parte, un program școlar supraîncărcat, nerațional, care ignoră limitele admisibile ale posibilităților de învățare ale elevilor este la fel (sau chiar mai mult) de nociv. El poate conduce la oboseală, la stress, la diminuarea capacității de învățare a elevilor și, pe alt plan, la reducerea motivației învățării. În măsura în care ele-

vii nu dispun, în mod obiectiv, de timpul necesar realizării integrale și calitative a sarcinilor școlare, ei vor fi obligați să practice o învățare superficială, expeditivă, situată la limita minimei rezistențe, iar prin repetare, acest fel de învățare se poate instala ca o obișnuință și ca un stil de muncă cu repercusiuni pe termen lung. De aceea, *un program de învățare riguros este eficient numai dacă este și rațional.* Or, raționalitatea organizării activităților de învățare solicitate elevilor depinde în mod hotărâtor de dimensiunile și structura timpului instituționalizat de învățare și de poziția și ponderea pe care această categorie de timp le are în ansamblul timpului disponibil al elevilor. În consecință, *stabilirea unor limite raționale, atât minimale cât și maximale, ale timpului instituționalizat de învățare constituie condiția primară a oricărui proiect sau „model de proiectare" în materie de curriculum și organizare școlară.*

6.2.3. Timpul opțional/facultativ de învățare

Cu toate că timpul instituționalizat de învățare reprezintă componenta centrală și, de cele mai multe ori, cantitativ dominantă a timpului global de învățare și chiar a timpului activ total de care elevul dispune, acesta nu epuizează toată gama activităților de învățare și nu este singura componentă a timpului disponibil pe care elevii o dedică activităților de învățare. Pe lângă învățarea instituționalizată, cuprinsă în programul și orarul școlar și în sarcinile de studiu individual, elevii realizează și activități opționale și/sau facultative de învățare, legate sau nelegate de procesul de învățământ, activități care materializează motivații și scopuri personale, extinderi sau aprofundări ale învățării sau pur și simplu moduri de ocupare utilă a timpului extrașcolar. Caracteristica definitorie a acestei componente a timpului de învățare este aceea că atât cantitativ (ca durată), cât și sub aspectul obiectivelor, conținutului și formelor de activitate, timpul opțional/facultativ de învățare *depinde de decizia elevului*, nefiind reglementat și programat de școală, nefiind deci obligatoriu. Trebuie însă subliniat că acest timp rămâne un *timp de învățare*, dedicat activităților cu *scopuri explicite de învățare* și nu trebuie confundat cu timpul alocat altor activități (de muncă, de divertisment), care pot avea efecte implicite sau secundare în planul învățării, dar care nu urmăresc explicit scopuri de învățare.

Distincția dintre opțional și facultativ nu este foarte categorică, dar trebuie menținută pentru claritatea analizei. În acest scop, vom desemna prin activitățile opționale de învățare acele activități care sunt stabilite în urma unei *alegeri* din *mai multe variante posibile*, fie că această alegere este *liberă* (când elevul dispune de suficient timp), fie că rezultă dintr-o *constrângere* (când trebuie să renunțe la unele activități în avantajul altora). Timpul opțional de învățare este deci timpul dimensionat și utilizat în urma unei alegeri din mai multe variante de utilizare. Spre deosebire de acesta, timpul facultativ nu rezultă dintr-o alegere de tipul ori/ori, fie că nu există alternative concurente, fie că nu există constrângeri foarte ferme. De aceea, ca statut existențial, timpul facultativ de învățare se apropie mai mult de timpul liber decât de timpul de muncă, el este o modalitate de folosire a timpului liber care poate concura cel mult cu alte moduri de folosire a timpului liber (divertismentul, munca, odihna).

În legătură cu aceste două fațete ale timpului neinstituționalizat de învățare –

opțională și facultativă – trebuie subliniat că, în majoritatea cazurilor, timpul extrașcolar al elevilor este insuficient în raport cu multitudinea opțiunilor și a nevoilor de timp, așa încât situația cea mai frecventă este aceea a unei opțiuni și mai puțin aceea a unei decizii total libere sau facultative. Vom acorda, de aceea, mai mult spațiu analizei timpului opțional de învățare. Pentru început trebuie să răspundem la două întrebări: *cum se constituie timpul opțional de învățare?* și, în legătură cu aceasta, *care sunt factorii care dimensionează timpul opțional și impun necesitatea (și realitatea) acestuia în totalul timpului de învățare?*

În modul cel mai evident, timpul opțional de învățare se constituie în raport de timpul instituționalizat de învățare, pe fondul timpului activ total de care elevul dispune. Timpul opțional se constituie deci ca un *rest de timp* care rămâne la dispoziția elevului *după* ce acesta și-a realizat sarcinile aferente timpului instituționalizat de învățare (participarea la lecții plus sarcinile de activitate independentă, individuală).

Cu toate că, în principiu, această delimitare este corectă, ea este insuficientă în raport cu varietatea situațiilor concrete în care se constituie și se folosește timpul opțional de învățare. Timpul opțional nu apare întotdeauna ca un rest față de cel instituțional, uneori el „rupe" din timpul instituționalizat (absența intenționată de la cursuri, neefectuarea „temelor de acasă") în avantajul opțiunilor elevului. Pe de altă parte, restul de timp rămas la dispoziția elevului nu este folosit neapărat pentru activități de învățare. Uneori activitatea de învățare realizată de elevi se încheie odată cu încheierea cursurilor, alteori ea ocupă aproape întregul timp liber de care elevul dispune. De aceea, analiza timpului opțional de învățare trebuie să aibă în vedere condițiile și factorii care acționează în realitatea concretă a distribuirii timpului de învățare al elevilor.

1. În primul rând, trebuie să deosebim între timpul opțional *potențial* și timpul opțional *real*. Teoretic, timpul opțional ar trebui să înceapă după acoperirea timpului instituționalizat, inclusiv cel programat pentru efectuarea sarcinilor de studiu individual. În realitate, *timpul elevului devine opțional după încheierea cursurilor* (a lecțiilor din orar), iar în relație directă cu gradul de încărcare a orarului, timpul instituționalizat necesar studiului individual (timp care scapă controlului direct al școlii și al profesorilor) constituie una din sursele principale ale timpului opțional. Sunt destul de frecvente situațiile în care elevii renunță (refuză) să aloce timp realizării sarcinilor de studiu individual stabilite de profesori, în avantajul unor activități de învățare care răspund mai bine intereselor lor. Aceste situații merită o atenție specială, întrucât ele reflectă deseori raporturi contradictorii între școală și elevi, în sensul că:

a) pe de o parte, tendința elevilor de a aloca timp pentru activități opționale de învățare, altele decât cele planificate de școală, trebuie considerată ca pozitivă și chiar încurajată;

b) pe de altă parte, dincolo de anumite limite, această tendință traduce o neconcordanță între scopurile școlii și scopurile elevilor, iar timpul opțional de învățare nu se mai poate extinde decât pe seama reducerii timpului instituționalizat de învățare, cu efecte negative asupra procesului de învățământ desfășurat în școală.

2. În al doilea rând, trebuie să avem în vedere că timpul opțional de învățare poate fi și rezultatul unui *program instituționalizat de învățare supradimensionat* care, generând criza de timp și, pe fondul ei, imposibilitatea obiectivă ca elevul să-și îndeplinească toate sarcinile stabilite de școală, *îl constrânge să opteze*, să stabilească deci priorități, să renunțe la realizarea anumitor sarcini în favoarea altora. Este evident însă că orice ierarhie de priorități presupune activități și discipline trecute pe un plan secundar. Care sunt aceste discipline? Sau, în general, corespunde ierarhia elevului cu prioritățile stabilite de școală? În plan real, prioritățile stabilite de elev sunt foarte dinamice. Iminența unei evaluări face dintr-o disciplină o prioritate, care revine însă „la locul ei" după ce evenimentul s-a consumat. Dar și această prioritate conjuncturală pune în umbră alte discipline, într-o dinamică în care fiecare disciplină trece, mai frecvent sau mai rar, și prin „faza de ignorare", așa încât continuitatea procesului de învățare este afectată pe ansamblu planului de învățământ, iar *lacunele riscă să devină o caracteristică a desfășurării „normale" a procesului de învățământ.* Firește însă că, dincolo de aceste priorități conjuncturale, se află *prioritățile relativ stabile ale elevului*, priorități care vizează de regulă opțiunile sale școlare și profesionale, care avantajează (sau dezavantajează) constant anumite discipline. De aceea, descongestionarea planurilor de învățământ și raționalizarea programului școlar sub aspectul utilizării timpului de învățare reprezintă una din condițiile principale care pot face ca diferențele dintre cerințele școlii și opțiunile elevilor să se manifeste prin complementaritate și nu prin opoziție.

3. În al treilea rând, trebuie să avem în vedere că timpul opțional de învățare concurează nu numai cu timpul instituționalizat de învățare, ci și cu *timpul alocat de elev, prin opțiune liberă sau datorită unor constrângeri, altor activități decât cele de învățare*, fie că este vorba de practicarea unui sport, a unui hobby, sau de prestarea unor activități în gospodărie, inclusiv a unor munci plătite. Situat între multiple constrângeri, timpul opțional de învățare are o dinamică nu numai complexă, dar și puternic personalizată, contextualizată, cu deosebiri substanțiale de la un elev la altul, de la un mediu social la altul, de la o etapă la alta. Deseori, între presiunea programului școlar obligatoriu și presiunea obligațiilor familiale sau/și sociale, la care se poate adăuga și presiunea nevoii unui minimum de timp liber, timpul opțional de învățare disponibil al elevului se comprimă până la inexistență, situație dăunătoare sub multiple aspecte. Se poate afirma că dimensiunile și structura timpului opțional de învățare sunt puternic influențate de statutul socio-familial al elevului și constituie una din căile prin care acest statut își pune amprenta, în bine sau în rău, asupra performanțelor elevilor și asupra evoluției lor școlare și socio-profesionale. De regulă, elevii care provin din familii sărace, elevii din mediul rural sau din medii defavorizate economic sunt angrenați în activități gospodărești, în diferite munci (inclusiv plătite), care le reduc până la zero timpul disponibil de învățare, afectând însuși programul școlar obligatoriu, mergând până la neșcolarizare (abandon școlar). În sens invers, elevii care provin din familii cu un statut socio-profesional mai ridicat, care dispun de resurse financiar-materiale, beneficiază mult mai mult de statutul lor de elev, învățarea le este acceptată și încurajată drept activitate dominantă în raport cu orice alte activități sau obligații, iar

folosirea timpului disponibil pentru activități suplimentare de învățare este nu numai încurajată moral, dar și susținută financiar (plata unor „meditatori" sau a diverse cursuri de limbi străine, informatică, muzică, sport etc.). Desigur, realitatea este întotdeauna complexă. Deseori, elevii și studenții din medii defavorizate, obligați să muncească pentru ei și familie, prețuiesc mult mai bine timpul și reușesc să compenseze, prin voință și tenacitate, handicapul socio-economic. Invers, statutul social favorizant al familiei și mediului social nu garantează întotdeauna o evoluție pe măsura condițiilor ce i se asigură elevului, uneori acest statut fiind demotivant, alteori exagerările familiei conducând la o suprasolicitare a elevului, prins în variate „meditații" și cursuri, cu efecte contrarii celor scontate.

În concluzie, timpul opțional de care elevul dispune sau pe care îl poate dedica învățării este un *indicator* important al raționalității programului școlar și, în general, al raționalității utilizării resurselor temporale aflate la dispoziția procesului de învățare și, sub alt aspect, timpul opțional de învățare este un *factor explicativ* important pentru performanțele școlare și, mai târziu, socio-profesionale ale elevului.

6.3. Timpul de odihnă

Timpul de odihnă este parte a timpului total alocată refacerii potențialului energetic și funcțional, fizic și psihic, al elevului în vederea restabilirii capacității de muncă și, în particular, a capacității de învățare necesare reluării în condiții optime a activităților școlare și extrașcolare. Necesitatea timpului de odihnă este în primul rând o necesitate organică și fiziologică, o trebuință cu caracter ciclic care se înscrie în bioritmicitatea specifică funcționării organismului uman. Limitele minime ale timpului de odihnă sunt determinate biologic, iar respectarea lor condiționează funcționarea normală a organismului. Timpul de odihnă are însă și o determinare socială. El este recunoscut ca un drept fundamental al omului, fiindu-i stabilite limite minime admise social, așa cum sunt stabilite limite maxime pentru timpul de lucru (de muncă). Determinarea socială a timpului de odihnă se manifestă și prin aceea că, pe lângă ritmurile biologice (*bioritmuri*) ale funcționării organismului, există și ritmurile sociale (*socioritmuri*), care reglează durata și succesiunea activităților umane. Între cele două ritmuri există relații complexe, de influențare reciprocă, de concordanță sau neconcordanță, iar timpul real de odihnă se plasează între constrângerile de ordin biologic și constrângerile de ordin social, la care se adaugă variatele deprinderi, obișnuințe și „tabietururi", puternic individualizate, care, la un loc, imprimă timpului de odihnă o dinamică deosebit de complexă.

Pentru început să subliniem că, într-o delimitare simplă și strict cantitativă, *timpul de odihnă este intervalul de timp situat între încheierea unei perioade de activitate și începerea perioadei următoare*. Dacă ne raportăm la timpul zilnic, atunci timpul de odihnă este intervalul dintre două zile de lucru. Timpul de odihnă se distribuie însă și pe orizonturi de timp mai mari (săptămânal, lunar, anual). Pe de altă parte, timpul de odihnă nu este un interval omogen și stereotip, ci un interval variat ca utilizare și ca distribuire între somn și odihnă activă, între diversele căi pe care se poate realiza odihna. Pentru necesitățile analizei, se pot reține două criterii principale de delimitare

a variatelor categorii ale timpului de odihnă: *criteriul cronologic* referitor la succesiunea temporală a perioadelor de activitate și a celor de odihnă pe diferite orizonturi de timp, și *criteriul utilizării*, referitor la tipul de odihnă căruia îi este alocat timpul.

6.3.1. Cronologia timpului de odihnă

Din punct de vedere *cronologic*, timpul de odihnă se constituie la intersecția dintre ritmicitatea biologică a funcționării organismului și ritmicitatea socială a activităților desfășurate de elevi, la care se adaugă o serie de aspecte particulare rezultând din tradiții, obișnuințe și mentalități ale comunităților, microgrupurilor și, desigur, ale individului. Din acest punct de vedere, timpul de odihnă poate fi analizat pe principalele orizonturi de timp: *cotidian*, *săptămânal*, *anual*.

6.3.1.1. Timpul cotidian de odihnă

Timpul cotidian de odihnă este timpul alocat *repausului zilnic* și este reprezentat, după cum am arătat, de intervalul ce desparte două zile consecutive de lucru. Cu alte cuvinte, *timpul zilnic de odihnă al elevului se întinde între momentul încheierii programului școlar (adică a timpului instituționalizat de învățare) din ziua curentă și momentul începerii programului școlar din ziua imediat consecutivă*. Care este însă durata acestui interval? Dacă vom analiza documentele oficiale privind învățământul vom constata, oarecum surprinzător, că acest interval nu este precizat. În schimb, legislația muncii din România (și nu numai) precizează că, în cazul angajaților, *repausul zilnic*, adică *intervalul dintre două zile consecutive de muncă*, nu poate fi mai mic de *12 ore consecutive*. În lipsa altui punct de reper, ar trebui să considerăm acest interval ca fiind limita minimă a timpului cotidian de odihnă al elevilor. Sigur însă că la vârstele mici (învățământul primar și gimnazial), acest interval ar trebui să fie de *cel puțin 14–16 ore*.

De altfel, specialiștii consideră că „prima consecință a reglementării duratei zilei de muncă este *repausul zilnic*" [P. Burloiu, 24, pag. 287], iar această normă poate fi translatată, cu suficientă justificare, și în domeniul învățământului, acceptându-se că și în acest domeniu *prima consecință a reglementării duratei zilnice a programului școlar trebuie să fie recunoașterea socială a duratei minime (optime) a repausului zilnic al elevilor*. Cu atât mai mult în domeniul învățământului, în care sunt cuprinși copii și tineri, *limita de 12 ore ar trebui considerată ca o limită minimă absolută* care nu trebuie încălcată, cel puțin la nivel oficial, sub nici o formă și pentru nici un motiv.

Referitor la acest aspect, ar fi interesant să amintim că, în cazul angajaților (adică al persoanelor adulte), acest interval de 12 ore de repaus nu poate fi redus decât în cazuri cu totul excepționale (avarii grave, incendii, calamități naturale), iar reducerea nu poate fi decât temporară. În acest context, este nu numai justificată, dar și absolut necesară întrebarea: *în ce măsură programul școlar obligatoriu garantează elevilor un interval zilnic de repaus de cel puțin 12 ore?* Iar răspunsul, oricare ar fi el, trebuie să pornească

de la premisa că timpul zilnic de repaus este timpul în care elevul nu desfășoară (nu trebuie să desfășoare sau nu este obligat să desfășoare) nici o activitate legată, direct sau indirect, de procesul de învățământ. Dincolo de progresele înregistrate în ultimii ani, întrebarea pusă mai înainte rămâne valabilă și așteaptă încă un răspuns.

Pe de altă parte, trebuie să subliniem că, în învățământ, timpul cotidian de odihnă nu este alcătuit doar din perioade compacte, ci și din intervale mici de timp de odihnă plasate între perioadele de activitate. Cazul tipic este cel al *pauzelor* („recreațiilor") interpuse între lecții, menite să introducă o variație a activităților care să regenereze *potențialul de vitalitate* necesar desfășurării în bune condiții a lecțiilor. Pauza este, în fond, un timp scurt de odihnă activă, realizată prin alternarea activității, foarte important pentru restabilirea capacității elevilor de atenție concentrată și de efort intelectual și, prin urmare, o condiție obligatorie pentru eficiența lecțiilor succesive. De aceea, ocuparea pauzelor, indiferent de motive, este contraindicată. Principiul pauzelor trebuie respectat nu numai în cadrul orarului școlar, ci și în activitatea individuală de învățare, de pregătire și de efectuare a sarcinilor de muncă independentă.

6.3.1.2. Timpul săptămânal de odihnă

Timpul săptămânal de odihnă este timpul alocat repausului săptămânal și, sub aspect cantitativ, este timpul dimensionat prin ceea ce, ca reglementare oficială, se numește *durata săptămânii de lucru*. Asemănător timpului zilnic de odihnă, repausul săptămânal este recunoscut ca un drept al tuturor angajaților, indiferent de sectorul în care lucrează. La noi în țară, până în anul 1978, săptămâna de lucru cuprindea șase zile lucrătoare și o zi de odihnă, de regulă duminica. Începând cu anul 1978 s-a trecut la reducerea treptată a săptămânii de lucru până în anul 1990, când s-a legiferat săptămâna de lucru de 5 zile, adică un repaus săptămânal de două zile (48 de ore) consecutive. Dacă în ceea ce privește timpul zilnic de odihnă reglementările aplicate angajaților nu au fost aplicate și în activitatea elevilor, în schimb reglementarea săptămânii de lucru de 5 zile a fost aplicată și în învățământ, inclusiv în ceea ce privește activitatea elevilor, așa încât în prezent programul școlar normal cuprinde 5 zile „de școală" și 2 zile de repaus. Este adevărat că în ultima vreme s-a vorbit despre necesitatea revenirii la șase zile de școală, din care ultima (sâmbăta) să fie dedicată unor activități educative (diferite de cele strict școlare), dar o astfel de schimbare ar avea implicații asupra săptămânii de lucru a profesorilor și a personalului administrativ, așa încât este de prevăzut că, în viitorul imediat, repausul săptămânal al elevilor (al școlii, în general) va rămâne de 2 zile.

Desigur, săptămâna de lucru și repausul săptămânal acționează ca o regulă generală, atât în privința duratei, cât și în privința distribuirii pe zile ale săptămânii. În realitate au loc frecvente abateri. O serie de activități cum sunt concursurile și olimpiadele școlare, programele speciale de pregătire (consultații, meditații etc.) sunt programate în zilele de sâmbătă sau/și duminică. Insuficiența spațiilor de învățământ sau a personalului didactic obligă uneori la un orar școlar săptămânal distribuit pe 6 zile, ziua liberă (adică sâmbăta) fiind plasată în celelalte zile lucrătoare ale săptămânii. Dincolo însă de aceste variații conjuncturale, durata și distribuirea timpului săptămânal de odih-

nă trebuie să constituie unul din reperele principale în analiza resurselor temporale și în proiecția curriculum-ului.

6.3.1.3. Timpul anual de odihnă

Timpul anual de odihnă este timpul alocat unor perioade de odihnă compacte și de lungă durată (de ordinul săptămânilor), distribuite pe parcursul unui an calendaristic sau, în cazul învățământului, al unui an școlar (universitar). În legislația muncii, ca și în limbajul uzual, aceste perioade sunt numite *concedii de odihnă* (inclusiv în cazul personalului didactic), în timp ce în legislația școlară, cu referire la activitatea elevilor și studenților, aceste perioade sunt numite *vacanțe*. În ambele cazuri, ele sunt reglementate prin lege. Astfel, vacanțele sunt distribuite pe parcursul anului școlar, în funcție de structura acestuia, și cuprind perioade de 1–2 săptămâni la sfârșitul trimestrelor (semestrelor) și o perioadă de 2–2,5 luni la sfârșitul anului școlar. *Vacanța mare* este perioada compactă care separă un an școlar care se încheie de anul școlar care începe.

Vacanțele au o importanță deosebit de mare în refacerea generală a capacității de muncă și a capacității de învățare ale elevilor, ele fiind recunoscute ca o necesitate a organizării activității anuale a procesului de învățământ. Vacanța mare (de vară), în mod special, are rolul nu numai de a separa oficial un an școlar de cel următor, dar mai ales de a marca și de a favoriza evoluția școlară a elevului în trecerea de la încheierea unei etape la debutul etapei superioare, permițându-i acumulările de potențial fizic, intelectual și motivațional necesare adaptării la exigențele sporite ale anului școlar superior.

Comentariu. Vacanțele au un statut special în raport cu celelalte perioade ale timpului de odihnă și pentru faptul că sunt cel mai puțin afectate de excesele programului școlar obligatoriu. Ele sunt perioade de timp aflate cvasitotal la dispoziția elevului și din care școala poate „rupe" foarte puțin. În vacanțe, și în special în vacanța mare, „școala se închide", iar legătura directă a elevului cu școala se mai menține cel mult prin taberele școlare sau prin activitățile sportive „clandestine" pe terenul de sport al școlii. Desigur, există și împrejurări în care vacanțele sunt „ciuntite"; de exemplu în cazul examenelor de corigență (restanțe) sau al perioadelor de pregătire pentru olimpiade școlare, dar acestea sunt cazuri particulare care nu modifică esențial statutul vacanțelor școlare ca perioadă de odihnă extrașcolară. Nici tentativele unor profesori de a ocupa ceva timp din vacanțe prin „lecturi suplimentare" sau alte sarcini școlare nu schimbă natura vacanțelor. Experiența atestă că elevii își asumă vacanța ca pe un drept inalienabil și că, în mod obișnuit, ei expediază aceste sarcini în ultimele zile de vacanță și nu le realizează în mod sistematic așa cum, probabil, le cer profesorii. Pe alt plan, vacanțele se constituie ca perioade de odihnă în raport cu activitatea școlară și în special cu programul școlar obligatoriu și nu în raport cu toate celelalte activități (ceea ce ar fi și imposibil). Sunt elevi care în vacanțe realizează activități de muncă, în gospodărie sau în servicii temporare. Sunt, de asemenea

elevi care folosesc vacanța ca pe o resursă de timp utilă pentru pregătirea unor examene viitoare sau pentru aprofundarea pregătirii în domeniul de care sunt interesați. De aceea, vacanța nu trebuie privită ca o perioadă inutilă sau „needucativă“, ci ca o perioadă cu multiple valențe instructive și educative, ca un timp care, aflat la dispoziția elevilor, le permite să se manifeste liber, autonom și să dobândească obișnuința de a-și programa timpul liber.

6.3.2. Timpul de odihnă pasivă (prin somn)

Din punctul de vedere al *utilizării,* timpul de odihnă poate fi analizat în funcție de cele două modalități principale ale odihnei și anume: *odihna pasivă*, prin somn (de obicei în timpul nopții) și *odihna activă* realizată în principal prin alternarea activității. *Timpul de odihnă pasivă* este cvasiechivalent cu *timpul alocat somnului nocturn sau/și diurn*. Precizarea de cvasiechivalent nu este întâmplătoare, întrucât există și alte forme ale odihnei pasive cum este *relaxarea* după un efort fizic intens sau *reveria* ca stare de detașare senzorială și de deconcentrare mentală care, de regulă, precede sau succede perioadei de somn efectiv.

După cum se cunoaște, somnul este o *trebuință primară, cu caracter vital*, a cărei satisfacere condiționează funcționarea normală a organismului și însăși menținerea vieții acestuia. Privarea de somn sau insuficienta satisfacere, cantitativă și calitativă, a trebuinței de somn au efecte nocive asupra organismului și îndeosebi asupra sistemului psihic, generând tulburări ale activității psihice, inclusiv tulburări de personalitate. Experimentele efectuate cu subiecți voluntari, la care s-au adăugat și analizele unor cazuri „naturale“ de privare de somn au arătat că după 2–3 zile (40–60 de ore) de nesomn se instalează tulburări grave ale activității psihice (scăderea atenției, reducerea nivelului proceselor gândirii și memoriei, apariția iluziilor perceptive, incoerența exprimării verbale, instabilitatea motorie ș.a.), iar subiecții devin iritabili, nervoși, instabili afectiv. Peste 4-5 zile (80–100 de ore) de nesomn apar tulburări de personalitate similare celor patologice: iluziile perceptive se accentuează sub forma halucinațiilor, apar comportamente agresive care alternează cu stări de izolare, subiecții manifestă „mania persecuției“, tulburările de vorbire traduc tulburări ale gândirii logice și ale conștiinței de sine ș.a. Totodată, se produc degradări ireversibile ale celulei nervoase iar mortalitatea neuronală se amplifică.

Trebuința de somn are un puternic *caracter ciclic*. Ea parcurge constant secvențele apariție-satisfacere-stingere-reapariție ș.a.m.d., înscriindu-se în *ritmurile biopsihice circadiene*, ritmuri cu o frecvență (periodicitate) cvasizilnică (20–28 de ore). Acest aspect este deosebit de important întrucât accentuează faptul că satisfacerea trebuinței de somn este deplină numai dacă se înscrie în această ritmicitate, în acord cu ciclul diurn și alternanța zi/noapte, desincronizările și aritmiile diminuând funcțiile biopsihice ale somnului. O perioadă îndelungată de nesomn nu poate fi integral compensată prin prelungirea perioadei de somn, mai ales că durata somnului „continuu“ nu depășește, în condiții normale, 10–12 ore consecutive. Peste această durată, somnul continuu este un simptom de patologie a somnului (hipersomnia), exceptându-se desigur copiii sub vârsta de 4–5 ani, la care somnul are o fiziologie specifică.

Satisfacerea trebuinței fiziologice de somn are însă consecințe nu numai pe termen scurt, asupra refacerii zilnice a potențialului fizic și psihic al individului, dar și consecințe pe termen lung, asupra dezvoltării personalității, îndeosebi asupra dezvoltării intelectuale. Cu deosebire în copilărie, regimul somnului, durata și cronologia perioadelor de somn au influențe puternice asupra dezvoltării psihice. Cercetările efectuate în acest sens au arătat că în cazul copiilor care dorm mai puțin de 6 ore pe zi, în mod repetat și pe termen lung, se înregistrează un retard intelectual de cel puțin un an în raport cu vârsta mentală normală. Cel mai adesea, acest retard are loc în strânsă legătură cu scăderea performanțelor școlare, datorită faptului că insuficiența timpului de odihnă prin somn conduce la scăderea capacității de învățare și, prin urmare, la diminuarea cantitativă și calitativă a achizițiilor de cunoștințe și capacități necesare unei dezvoltări psihice normale. Repetate pe termen lung, scăderile zilnice ale capacității de învățare datorate somnului insuficient conduc, prin acumulare, la scăderea generală a capacității de învățare, care se instalează ca un retard stabil ce își pune amprenta pe evoluția viitoare a elevului.

De aceea, respectarea duratei perioadei normale de somn, pe fondul unui program zilnic rațional de activitate și odihnă, reprezintă o condiție de maximă importanță pentru o dezvoltare psihică normală și pentru o evoluție școlară încadrată în parametrii normali ai vârstei elevului.

Pentru a servi analizei și distribuirii raționale a resurselor temporale, analiza timpului de odihnă prin somn trebuie să pună în evidență trei aspecte semnificative ale acestuia: aspectul *cantitativ*, aspectul *cronologic* și aspectul *calitativ*. În cele ce urmează ne vom opri pe scurt asupra acestor aspecte.

6.3.2.1. Aspectul cantitativ al somnului (durata)

Sub aspect *cantitativ*, interesează durata totală ce trebuie alocată zilnic timpului de somn, fie într-o singură perioadă compactă (de regulă, somnul nocturn), fie în 2–3 perioade distribuite în cadrul celor 24 de ore zilnice. Sub aspectul duratei zilnice totale, trebuința de somn variază invers proporțional cu vârsta: este mai mare în copilărie și descrește în adolescență, la vârsta adultă și la vârsta a treia. La copilul mic (sub un an), durata somnului este, în medie, de 15–18 ore pe zi, cu întreruperi atât în timpul zilei, cât și în timpul nopții. Odată cu intrarea în învățământul preșcolar și, deci, cu obligația încadrării într-un program zilnic, pe lângă reducerea duratei zilnice, are loc și o stabilizare a perioadei compacte de somn din timpul nopții, la care se însumează, de regulă, o perioadă de somn diurn (de obicei, după amiază) în cadrul unei durate zilnice medii de 10–12 ore. Treptat, în jurul vârstei de 12–16 ani, trebuința zilnică de somn se stabilizează la o medie de 9 ore în cadrul unei singure perioade compacte (somnul nocturn), situațiile de somn „de după amiaza" sau din alte perioade ale zile fiind mai rare și conjuncturale (compensând, de regulă, problemele de somn din timpul nopții, sau răspunzând unor suprasolicitări psihofizice conjuncturale). În adolescență și la vârsta adultă durata zilnică a somnului este în medie de 8 ore, cu variații pe care individul și le compensează prin așa-numitul *rebond* (recuperarea naturală a nesomnului prin somn prelungit).

Important este de reținut că, odată cu vârsta școlară, copilul și tânărul se confruntă cu un fenomen neîntâlnit în perioada antescolară și anume cu *criza de timp* și cu efectul colateral al acesteia: *tendința de a rezolva criza de timp pe seama reducerii timpului alocat somnului.* Acest fenomen are multiple determinări: subiective și obiective, individuale și sociale, conjuncturale sau stabile.

Sub aspect subiectiv, somnul este oarecum incompatibil cu copilăria, copiii nu dorm „de bună voie", ei *adorm* în mod natural (spontan) sau sub constrângerile familiei sau ale programului de la grădiniță. Refuzul somnului rămâne o constantă și în tinerețe și la vârsta adultă, tendința de a spori timpul activ pe seama reducerii timpului de somn fiind limitată, de cele mai multe ori, doar de constrângerile biologice ale trebuinței de somn. Desigur că, deși problema timpului de somn are importanță și la vârsta adultă, ea prezintă o importanță specială pentru vârsta copilăriei și a adolescenței, vârste la care odihna și îndeosebi odihna prin somn acționează ca factori ai dezvoltării psihice, având deci consecințe pozitive sau, după caz, negative pe termen lung. La aceste vârste se manifestă o situație oarecum paradoxală, în sensul că *inserția copilului sau tânărului într-un program școlar instituționalizat cu caracter obligatoriu se produce în paralel cu un proces de amplificare și diversificare a activităților de care el (copilul sau tânărul) se simte atras, pe care dorește să le realizeze în afara și uneori împotriva sarcinilor școlare.* Analizele de caz efectuate în acest sens atestă că soluția reală dată de elevi acestei situații paradoxale este și respectarea programului școlar, dar și respectarea propriilor dorințe și trebuințe specifice vârstei, ambele pe seama reducerii timpului alocat odihnei prin somn. Este important de subliniat, în acest context, că elevii renunță greu sau nu renunță deloc la activitățile pe care doresc să le realizeze, la activitățile specifice vârstei (jocuri, distracții etc.), așa încât, de regulă, supraîncărcarea programului școlar are ca efect nu renunțarea la aceste activități, ci *diminuarea timpului alocat somnului.*

În consecință, diminuarea până la limite alarmante a duratei somnului, îndeosebi a duratei somnului nocturn și instalarea progresivă a *surmenajului* la elevi nu pot fi disociate de supraîncărcarea deseori excesivă a programului școlar, atât sub aspectul duratei, cât și sub aspectul încărcăturii conținuturilor și solicitărilor din cadrul acestui program, la care se adaugă uneori multiplele solicitări suplimentare ale familiei (cursuri de limbi străine, de muzică, de informatică, munci în gospodărie etc.). Dar, după cum se cunoaște, surmenajul și îndeosebi *surmenajul intelectual* se soldează cu reducerea nivelului și ritmului activității intelectuale, cu diminuarea performanțelor școlare și, ceea ce este mai grav, cu pierderea încrederii în sine a elevului și instalarea sentimentului de incapacitate intelectuală.

> **În concluzie, supraîncărcarea programului școlar dincolo de limitele normal admisibile nu se soldează cu creșterea cantității de învățare, ci cu reducerea acesteia, paralel cu generarea unor fenomene de oboseală sau/și de dezinteres (ca inhibiție de protecție) față de învățătură.**

Încadrarea în limite normale a programului școlar este în prezent soluția principală, dacă nu singura, de raționalizare a programului zilnic al elevului și îndeosebi de asigurare a timpului de odihnă necesar menținerii și dezvoltării capacității de învățare

a elevilor. Supraîncărcarea programului școlar și extinderea necontrolată a timpului alocat învățăturii reprezintă nu numai o problemă de pedagogie și psihologie a învățării, dar și (mai ales) o *problemă de sănătate* fizică și mentală.

6.3.2.2. Aspectul cronologic al somnului (programul)

Sub aspect *cronologic*, interesează modul în care timpul de odihnă prin somn este distribuit în cadrul celor 24 de ore zilnice, în zilele lucrătoare și, respectiv, în zilele nelucrătoare. În general, programul școlar permite (și chiar impune) o distribuire a timpului de somn care respectă *fotoperiodismul* (alternanța zi/noapte). Spre deosebire de activitățile economico-sociale organizate pe schimburi, inclusiv în timpul nopții, procesul de învățământ favorizează somnul nocturn, considerat cel mai eficient sub raportul refacerii potențialului fizic și psihic al individului.

Similar duratei zilnice a somnului, *distribuirea cronologică a timpului de somn variază în funcție de vârstă*. În perioada copilăriei mici, durata totală a somnului zilnic se distribuie în mai multe reprize, atât în timpul nopții, cât și în timpul zilei, cu variații de la un copil la altul, în funcție de particularitățile individuale, de programul de activitate al părinților, de deprinderile formate și de alte condiții specifice. La această vârstă, somnul nocturn nu are întotdeauna durata compactă cea mai mare. La vârsta preșcolară și mai ales în cazul copiilor cuprinși în procesul educativ din grădiniță, distribuirea somnului se face în două „reprize": *somnul nocturn*, care are durata cea mai mare și *somnul diurn*, programat de regulă după amiaza, cu o durată medie de 1–2 ore. În cazul copiilor necuprinși în grădiniță sau cuprinși în grădinițe fără program prelungit, somnul de după amiază este mai puțin regulat sau chiar lipsește. Distribuirea somnului în două perioade ale zilei se menține și în cazul copiilor de vârstă școlară mică, dar cu o regularitate mai redusă și cu diferențe de la o familie la alta, de la o situație la alta. Treptat, somnul diurn pierde calitatea de deprindere și se distribuie mai curând aleatoriu sau în funcție de natura solicitărilor zilnice. Investigațiile efectuate de noi au arătat că în cazul elevilor din învățământul primar și gimnazial cu program școlar după amiaza (între orele 13–19), imposibilitatea somnului de după amiază este compensată prin prelungirea duratei somnului de dimineață. Această tendință continuă la elevii din licee, precum și la studenți, în cazul în care nu sunt programate activități didactice în cursul dimineții. Oricum, odată cu vârsta, somnul de după amiază dispare din programul zilnic al elevilor, el fiind sporadic, conjunctural și la ore diferite, în schimb *tendința de prelungire a somnului de dimineață se menține la toate vârstele de școlaritate*, dacă orarul școlar o permite sau chiar în dauna acestuia. Absențele de la cursurile programate dimineața sunt „motivate" cel mai frecvent prin trezirea târzie și cu dificultăți.

Toate aceste aspecte prezintă importanță întrucât calitatea somnului și efectele sale regeneratorii diferă nu numai în funcție de durata totală zilnică, dar și în funcție de perioada rezervată odihnei prin somn. Din acest punct de vedere, specialiștii sunt de acord că eficiența cea mai ridicată o are somnul nocturn. Sub aspect orar, la vârsta școlară mică se recomandă perioada situată între orele 20–21 seara și orele 6–7 dimineața, în funcție de orarul școlar și alte condiții specifice (de pildă, distanța de la domiciliu la școală), perioadă care poate fi redusă dacă există și o perioadă de somn de

după amiază. La vârsta gimnaziului, durata de 9 sau cel mult 10 ore de somn nocturn este suficientă, reducerea fiind făcută mai mult prin amânarea orei de culcare (către orele 21–22) și mai puțin prin „deșteptarea mai devreme". La elevii de liceu și la studenți, durata somnului nocturn se stabilizează la 8 ore, de regulă între 22–23 seara și 6–7 dimineața, cu variații destul de mari în funcție de diferite condiții: orarul școlar, deprinderile formate, starea de oboseală, atitudinea (conștiinciozitatea) privind frecventarea cursurilor etc.

Această schemă orară a perioadelor de somn este destul de relativă, iar ca realitate concretă se află sub influența a numeroși factori, generali sau individuali, constanți sau conjuncturali. În ultimii ani, de pildă, se înregistrează o întârziere cu 2–3 ore a orei de culcare, datorată în principal televizorului, dar și unei tendințe tot mai evidente de deplasare către noapte, uneori către noaptea târziu, a unor activități specifice copilăriei și adolescenței (jocul, plimbările, clubul de biliard, cinematograful, cafeneaua „Internet", discoteca etc.), așa încât, de regulă, somnul nocturn este plasat la ore târzii, uneori după miezul nopții, chiar și în cazul elevilor de nivel gimnazial. Efectul imediat este prelungirea somnului de dimineață (în universități, cursurile care încep la ora 8 au o frecvență mai slabă a studenților), dar efectele pe termen lung, prin însumare, se pot manifesta prin diminuarea capacității de învățare și scăderea performanțelor școlare. „Lenevirea de dimineață" tinde să se prelungească, iar perioadele de somn diurn compensatoriu (pentru nesomnul din timpul nopții) tind să se distribuie haotic, în funcție de gradul de oboseală, de „ferestrele" din orar, de caracterul mai mult sau mai puțin obligatoriu al frecventării unor cursuri etc. Chiar dacă aceste fenomene sunt, în anumite limite, normale și însoțesc în mod firesc copilăria și tinerețea, permanentizarea și mai ales amplificarea lor sunt nocive și nu trebuie favorizate de școală. Pentru aceasta este necesară, în mod categoric, *creșterea rigorilor programului școlar, însoțită de sporirea exigențelor privind participarea elevilor și studenților la acest program*, atât pentru asimilarea de către elevi, la nivel de obișnuință, a unui program rațional de activitate și odihnă menit să le garanteze valorificarea maximală a disponibilităților fizice și intelectuale, cât și pentru pregătirea elevilor și studenților în vederea integrării socio-profesionale și a adaptării rapide și eficiente la rigorile programului de muncă instituționalizată, ale exercitării profesiunii și, în general, ale vieții sociale active a adultului.

Pe de altă parte, rigoarea programului școlar este contraproductivă dacă programul școlar nu este, în același timp, și rațional, atât sub aspectul duratei, cât și sub aspectul distribuirii pe ore și pe zile a activităților școlare ale elevului. Trebuie avut în vedere faptul că durata și încărcătura programului școlar influențează direct nevoia de somn și calitatea somnului. Un program școlar supraîncărcat conduce la creșterea nevoii de odihnă prin somn care, prin repetare, generează *hipersomnia cronică*, durata zilnică a somnului se prelungește la peste 12–14 ore, fără ca efectul regenerator al somnului să sporească. Pe plan psihic, apare dorința acută a elevului de a dormi, trezirea de dimineață se face greu, iar starea de somnolență persistă în cursul zilei, inclusiv prin adormiri involuntare în timpul lecțiilor. În fapt, în cele mai multe cazuri, este vorba despre *pseudohipersomnii*, somnul prelungit nu este continuu, ci întrerupt și agitat, pierzându-și virtuțile regeneratorii.

6.3.2.3. Aspectul calitativ al somnului (eficiența)

Sub aspect *calitativ*, interesează modul în care se succed diferitele faze ale somnului în raport cu condițiile și durata în care somnul se desfășoară, rolul fiecărei faze în refacerea potențialului energetic și funcțional al organismului, iar pe un plan mai practic, care sunt posibilitățile de a pune în corespondență, printr-un program rațional de somn, natura, structura și intensitatea oboselii cu valențele revitalizante ale somnului. *Abordarea calitativă a somnului* s-a impus ca o necesitate a societății contemporane. Așa cum se vorbește despre calitatea și eficiența activităților sociale, se vorbește despre *calitatea și eficiența somnului*. Pe acest fond, s-a înregistrat o revigorare a interesului cercetării științifice pentru procesul somnului. S-au efectuat numeroase studii pe tema structurii și cronologiei somnului, a tipurilor de somn și succesiunii acestora, a rolului somnului în dezvoltarea fizică și psihică a individului, a efectelor deprivării de somn sau ale hipersomniei, a relației dintre natura oboselii și procesualitatea somnului etc. Rezultatele acestor cercetări sunt astăzi preluate și aplicate în studii de ergonomie, de management al resurselor umane, iar în domeniul învățământului în studii de psihologie școlară, de igienă școlară, constituind repere importante în organizarea regimului zilnic de activitate și odihnă al elevilor.

W.B. Webb (1982) studiază raporturile dintre ritmurile biologice ale somnului și performanțe, relevând *relația dintre somnul lent și performanța fizică (motorie)* și *relația dintre somnul paradoxal și performanța intelectuală*. Alți cercetători au studiat rolul somnului în *dinamica memorării și uitării*, sugerând că somnul și îndeosebi faza REM* intervin în selecția și respingerea „învățării nedorite“ sau a învățării „inutile“, paralel cu consolidarea informației necesare. S-a emis și ipoteza [R. Ornstein, 1986] că somnul și visarea îndeplinesc funcția de *consolidare a învățării*, printr-un proces de reorganizare și sistematizare a structurilor mentale într-o formă care să poată fi reținută, așa încât ceea ce se reține după o perioadă de somn este altfel și altceva (și mai puțin, dar și mai mult) decât ceea ce s-a memorat inițial. Pe direcția biopsihologiei, s-a emis așa-numita „teorie a restaurării“ [vezi S. Hayward, 88, pag. 218] potrivit căreia „somnul este o perioadă de liniște necesară corpului și creierului pentru a se reface“, pentru a crește sau pentru „a repara“ deteriorările din timpul perioadei active. În sprijinul acestei teorii se invocă faptul că hormonul de creștere (GH), responsabil pentru creșterea și restaurarea (reînnoirea) țesuturilor corpului, este secretat în timpul somnului lent (NREM), în timp ce somnul paradoxal ar fi responsabil pentru „repararea“ țesutului cerebral.

* prescurtare pentru *Rapid Eye Movement* ce desemnează a doua fază a somnului în care se înregistrează o dinamică accentuată a globilor oculari. (Prima fază a somnului NREM – Nov – Rapid Eye Movement).

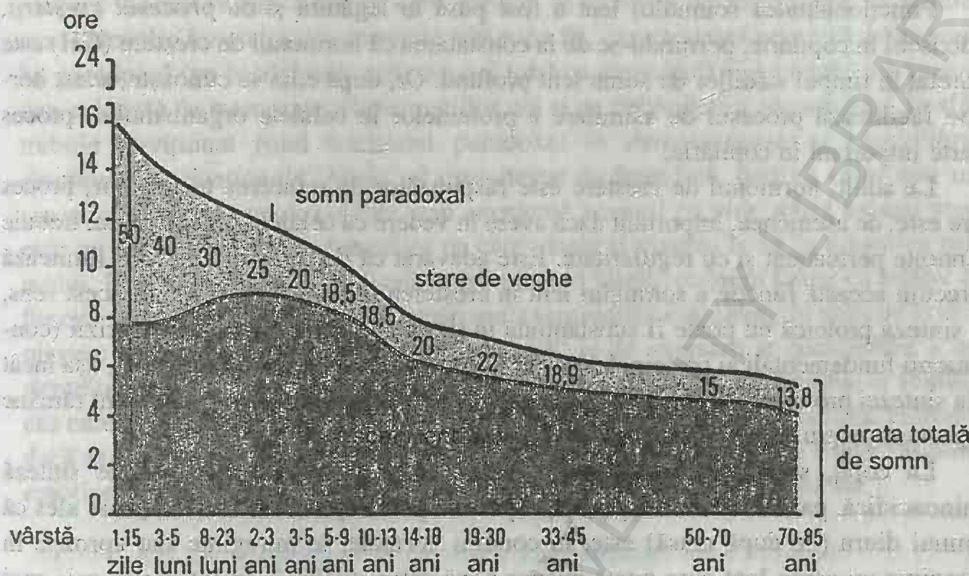


Fig. nr. 6.1. Dinamica tipurilor de somn în raport cu vârsta
[Adaptat după *Grand Dictionnaire de la Psychologie*, LAROUSSE, 1992]

6.3.2.4. Structura și funcționalitatea fazelor (tipurilor) de somn

Un alt aspect foarte important pentru evaluarea și controlul calității și eficienței somnului, pus în evidență de cercetările de biologie și psihofiziologie, se referă la *funcționalitatea specifică* a celor două faze și, respectiv, două tipuri de somn în cadrul procesului de creștere, de maturizare, de regenerare și recuperare a potențialului biologic, energetic și funcțional al organismului. De altfel, majoritatea cercetărilor au fost declanșate și s-au preocupat de probleme cu implicații practice directe, cum ar fi efectele deprivării de somn, durata optimă a somnului, particularitățile de vârstă și individuale privind somnul, tulburările somnului și tratarea lor etc. Or, toate aceste cercetări converg spre ideea potrivit căreia cunoașterea și reglarea celor două faze ale somnului, conform funcționalității fiecăreia, constituie condiții foarte importante pentru valorificarea optimă a valențelor homeostatice și regenerative ale somnului.

1. **Somnul lent**, numit după cum am văzut și *somn NREM* (*Non-Rapid Eye Movement*), este considerat responsabil, în primul rând, de *refacerea și menținerea integrității fizice* a organismului, el are un rol anabolizant (acumularea de energie potențială în organism). Ipoteza este susținută de constatarea că persoanele care depun eforturi fizice mari (de exemplu, sportivii) au o nevoie sporită de somn lent profund, iar la aceeași persoană, un consum suplimentar de energie fizică (peste consumul cotidian obișnuit) conduce la o prelungire a duratei somnului lent. Invers, reducerea

sub o anumită limită a duratei somnului lent conduce la diminuarea capacităților de efort fizic ale individului.

Funcționalitatea somnului lent a fost pusă în legătură și cu *procesul creșterii*, îndeosebi în copilărie, pornindu-se de la constatarea că hormonul de creștere (GH) este secretat în timpul stadiilor de somn lent profund. Or, după cum se cunoaște, acest hormon facilitează procesul de asimilare a proteinelor în celulele organismului, proces foarte important în copilărie.

La adult, hormonul de creștere este răspunzător de refacerea țesuturilor, proces care este, de asemenea, important dacă avem în vedere că celulele organismului trebuie reînnoite permanent și cu regularitate. Este adevărat că datele unor cercetări limitează oarecum această funcție a somnului lent în creșterea organică. Se arată, în acest sens, că sinteza proteică nu poate fi substanțială în timpul nopii deoarece aminoacizii (constituenți fundamentali ai proteinelor) sunt disponibili doar 3–4 ore după masă, așa încât rata sintezei proteice este mai mare în cursul zilei. Cu toate acestea, somnul lent rămâne important pentru procesul creșterii și al regenerării organice.

La copii, somnul de după masă, plasat în timpul celor 3–4 ore de sinteză aminoacidică, pare să aibă o importanță specială pentru procesul creșterii, mai ales că somnul diurn (de după masă) este, în condiții normale, în întregime sau aproape în întregime un somn lent care poate avansa până către stadiul 3. În tot cazul, cele mai multe cercetări atestă că dereglarea ciclurilor și fazelor de somn, diminuarea sub limitele admise a duratei somnului (care se face în cea mai mare măsură pe seama somnului lent) au efecte negative asupra procesului de creștere.

2. **Somnul paradoxal**, numit și *somn REM* (*Rapid Eye Movement*) este considerat responsabil, în primul rând, de *refacerea potențialului de energie psihică*, de *menținerea funcționalității mecanismelor cognitive* și *reechilibrarea emoțională a sistemului psihic*. Ipoteza că somnul paradoxal asigură regenerarea și recuperarea energetică și funcțională a psihismului este susținută de concluziile cercetărilor asupra efectelor deprivării de somn. Cum deprivarea sau scurtarea duratei de somn afectează în primul rând somnul paradoxal, s-a constatat că lipsirea organismului de această fază a somnului se soldează cu reducerea și deteriorarea funcțiilor cognitive, în primul rând a celor senzoriale, apoi a atenției, a memoriei și a vorbirii. Capacitatea rezolutivă a gândirii se reduce, autocontrolul activității intelectuale și al comportamentului motoriu devine fluctuant, cu sincope și reveniri succesive.

Somnul paradoxal are, de asemenea, un rol important în *procesul învățării*. Se pare că, în copilărie, somnul REM are un rol facilitator în procesul de maturizare a sistemului nervos central, în principal în procesul de mielinizare a fibrelor nervoase ce se produce în primii ani de viață, proces care, după cum se cunoaște, are un rol decisiv pentru viteza și calitatea propagării influxului nervos, condiționând esențial capacitatea de învățare și stabilitatea achizițiilor. Ponderea mai mare pe care somnul paradoxal o are în copilărie este pusă în legătură cu plasticitatea extraordinară a sistemului nervos central la această vârstă, considerându-se, prin urmare, că somnul paradoxal este tocmai starea de „liniște externă" care permite creierului să actualizeze și să potențeze disponibilitățile de învățare.

Argumente în sprijinul rolului pe care somnul paradoxal îl are asupra capacității de învățare sunt date și de cercetările din sfera psihopatologiei. Se invocă, în acest sens, *psihoza Korsakov* (un sindrom care survine în cazurile de intoxicație, în special în cazul alcoolicilor cu grave carențe în vitamina B), caracterizată prin reducerea somnului paradoxal (pe fondul reducerii duratei totale a somnului) și asociată cu o incapacitate evidentă de memorare a informațiilor noi și de dobândire a noi achiziții. În sfârșit, trebuie menționat rolul somnului paradoxal în *detensionarea și reechilibrarea emoțional-motivațională*. Acest rol este atestat de faptul că, potrivit celor mai multe cercetări, somnul paradoxal este prin excelență *somnul cu vise*, adică tocmai somnul care mijlocește realizarea funcțiilor pe care visele și visarea le au în dinamica psihismului. Fără a pătrunde în variatele teorii privind visele, reținem totuși ca relativ certă funcția viselor de actualizare și descărcare a tensiunilor cotidiene, de selecție și de respingere a experiențelor de „învățare nedorită" și de exersare și consolidare a experiențelor pozitive. În sprijinul acestei concluzii converg și experimentele și studiile de caz care au atestat, în marea lor majoritate, că privarea de somnul paradoxal antrenează, dacă se prelungește, apariția unor stări de iritabilitate, de anxietate și a unei instabilități emoționale cu accent pe stările negative (nervozitate, depresie, teamă etc.).

6.3.2.5. Valorificarea virtuților revitalizante ale somnului

Aspecte interesante și utile pentru raționalizarea programului de somn și pentru valorificarea virtuților revitalizante ale somnului au fost puse în evidență de cercetările privind *dinamica fazelor și stadiilor somnului*. Cele mai multe cercetări au vizat efectele deprivării de somn, ale dereglării (desincronizării) ciclurilor cotidiene (circadiene) ale somnului, precum și posibilitățile de recuperare a somnului neefectuat sau a somnului dereglat. Prima constatare care s-a impus a fost aceea că cele două faze de somn (lent și paradoxal) se succed în mod constant. Orice ciclu de somn începe cu o fază de somn lent și continuă cu o fază de somn paradoxal, iar reluarea unei noi faze de somn paradoxal nu se petrece decât după o nouă fază de somn lent. Aceasta înseamnă că funcția regeneratoare pe plan psihic a somnului paradoxal este dependentă de cantitatea și calitatea somnului lent.

Consecința practică a acestei constatări este aceea că *un nivel minim (optim) de efort fizic cotidian și, respectiv, de oboseală fizică este absolut necesar pentru desfășurarea normală a somnului și, în particular, pentru potențarea funcției de revitalizare psihică a somnului paradoxal.* Excesul de oboseală intelectuală, pe fondul sedentarismului și al lipsei de efort fizic, conduce la un somn agitat, întrerupt, din care lipsesc stadiile de somn lent profund, iar fazele de somn paradoxal se reduc ca durată, sunt urmate de treziri (de regulă, pe fondul unor vise „agitate") care diminuează durata totală efectivă a somnului.

Această succesiune somn lent – somn paradoxal se menține și în cazul recuperării somnului insuficient. S-a constatat astfel că după o perioadă îndelungată de nesomn (de exemplu, o noapte nedormită), prima noapte este dominată aproape în întregime de somnul lent profund (stadiile 3 și 4), așa încât prima noapte de recuperare este „alocată" recuperării fizice și pare să nu aibă valențe pe planul regenerării psihice. În urmă-

toarele nopți, se constată o creștere puternică a ponderii somnului paradoxal, care poate atinge 50–60% din durata totală a somnului (față de 20% în condiții normale), ceea ce sugerează existența unui mecanism mult mai puternic de compensare a deficitului de somn paradoxal decât în cazul deficitului de somn lent, mecanism care funcționează pe mai multe cicluri circadiene până la recuperarea totală a somnului paradoxal pierdut. Acest fenomen natural de recuperare a somnului paradoxal (*REM rebond*) este pus în legătură cu rolul foarte important al acestei faze de somn în reechilibrarea și regenerarea sistemului psihic și îndeosebi a mecanismelor învățării. În plan practic, se desprind două concluzii:

a) prima este aceea că *organismul nu recuperează în totalitate somnul neefectuat*, așa încât cronicizarea somnului insuficient sau dereglat conduce la instalarea unei oboseli stabile și la reducerea de durată a performanțelor fizice și intelectuale;

b) a doua este aceea că *o perioadă (o noapte) de nesomn nu se recuperează, așa cum se crede, printr-o noapte de somn prelungit*, ci în mod treptat, restabilirea unei ciclicități normale a somnului având nevoie de 4–5 nopți de somn regulat și cu o durată normală.

În sfârșit, o importanță specială pentru raționalizarea programului de activitate al elevilor o au cercetările referitoare la *relația dintre vârstă și dinamica somnului*. S-a constatat, în acest sens că, o dată cu vârsta au loc două schimbări importante:

a) prima se referă la *reducerea duratei totale a somnului* în cadrul ciclului zilnic, de la 14–16 ore la copilul mic, la 8–9 ore la adult și 6–7 ore la persoanele vârstnice;

b) a doua se referă la *diminuarea ponderii somnului paradoxal* în durata totală a somnului, de la 40–50% la copilul mic, la 18–20% la adult și 15–16% la persoanele vârstnice.

Aceste schimbări sunt puse în legătură cu modificările de funcționalitate a somnului în procesele de creștere organică și maturizare fiziologică, precum și cu modificările de metabolism care marchează ciclurile vieții. În prima lună după naștere, somnul paradoxal ocupă jumătate din somnul total și descrește până la 40–30% în primul an de viață a copilului. Această pondere ridicată este pusă pe seama rolului foarte important pe care somnul paradoxal îl are în procesul de maturizare a sistemului nervos central. Începând cu al doilea an, până la vârsta de 8–9 ani, somnul lent crește atât ca durată absolută (8–9 ore într-un ciclu nictemeral), cât și ca pondere (75–80% din somnul total). Această schimbare este pusă pe seama rolului pe care somnul lent îl are în procesul de creștere a organismului. De altfel, vârfurile de somn lent corespund vârstelor cu pusee de creștere (2–3 ani, 7 ani, pubertatea). Cum practic o durată totală a somnului de 10–12 ore (din care 8–9 ore de somn lent) nu poate fi asigurată într-o perioadă compactă, se recomandă, în copilărie, un fragment de somn diurn (de regulă, după amiază) de 1–2 ore, care să acopere parțial nevoia de somn lent, fără a diminua durata somnului paradoxal din timpul nopții. Cele mai multe cercetări converg spre concluzia că *încadrarea în limitele duratei normale a somnului și în proporțiile normale ale fazelor de somn au un rol foarte important în declanșarea și parcurgerea normală a etapelor de creștere și de maturizare biofizică și psihică a copilului și tânărului.*

6.3.3. Timpul de odihnă activă

Timpul de odihnă activă este timpul alocat unui alt gen de odihnă, care nu presupune suspendarea activității și a stării de veghe, ci desfășurarea unor activități care au valențe revitalizante. Desigur, odihna activă este o *odihnă relativă*, ea nu înlocuiește somnul și nu are efecte asupra stării generale de oboseală, ci asupra unor *tipuri specifice de oboseală* care se instalează în anumite momente sau în anumite etape ale programului zilnic, săptămânal, anual de muncă sau de învățare.

Cu toate că ideea de odihnă activă pare de la sine înțeleasă, fiind de altfel susținută de specialiștii în ergonomie, în medicina muncii, în managementul resurselor umane, punerea în practică a odihnei active ca pârghie de raționalizare a programului de lucru (de muncă, de învățare) ridică numeroase probleme. În general se consideră că odihna activă înseamnă „a schimba ocupația obișnuită" sau „alternarea unui fel de activitate cu altul" [P. Burloiu, 24, pag. 285]. Dar cu ce fel de activități trebuie făcută alternanța? Când și cât timp trebuie făcută schimbarea spre a fi eficientă și spre a nu genera ea însăși un spor de oboseală? Care este valoarea și care sunt limitele potențialului revigorator al odihnei active?

Pentru a răspunde acestor întrebări, precum și altora ce se ridică în procesul raționalizării gestiunii timpului, este necesar, pentru început, să stabilim reperul central în funcție de care trebuie efectuată analiza resurselor odihnei active, iar acest reper poate fi formulat astfel: *orice activitate este consumatoare de energie* și, prin urmare, *orice activitate obosește*. Acest reper se impune întrucât, în baza lui, se pot stabili limitele în cadrul cărora odihna activă este operantă. Este evident că valoarea regeneratoare a odihnei active este nulă dacă potențialul energetic global (fizic, intelectual și motivațional) al individului este epuizat, indiferent de genul activităților care au condus la epuizare. Altfel spus, odihna activă nu are sens decât dacă există rezerve energetice și funcționale care să poată fi activate prin odihnă activă. Activitățile prin care se realizează odihna activă, altele decât cele care au generat oboseala, produc însă la rândul lor oboseală, iar pe măsură ce potențialul global al organismului scade, se reduce și eficiența odihnei active, până la nivel zero, când somnul devine imperios necesar. În aceste condiții, impune să ne întrebăm: care sunt totuși temeiurile biofizice și psihice ale odihnei active?

6.3.3.1. Odihna activă și fenomenul de oboseală selectivă

Sub raport biologic și psihofiziologic, odihna activă este posibilă și necesară datorită fenomenului de *oboseală selectivă*. Aceasta se produce datorită faptului că activitățile umane sunt diferite sub raportul structurii și naturii solicitărilor la care supun organismul și, în particular, sistemul psihic. Fiecare activitate are o structură specifică de solicitări, așa încât și oboseala generată de ea este o *oboseală specifică*. Activitățile manuale care solicită preponderent efort fizic generează o oboseală fizică, musculară, în timp ce activitățile intelectuale care presupun concentrare senzorială și efort mental generează o oboseală intelectuală, senzorială (a analizatorilor) sau/și mentală (a funcțiilor corticale). Astfel, o persoană obosită fizic poate să dispună de

multiple rezerve energetice și funcționale de natură intelectuală și reciproc. De aceea, *alternanța muncii fizice cu munca intelectuală este una dintre cele mai eficiente modalități ale odihnei active.*

Structuri specifice de solicitări există însă și în interiorul fiecărei categorii de activități. Astfel, *activitățile fizice* pot fi activități care solicită efortul muscular sau activități care solicită precizia și viteza mișcărilor, ele se pot desfășura în poziție ortostatică (în picioare) sau în poziție șezând, pot fi repetitive (în serie) sau variate, unele activități se desfășoară în aer liber, altele în incinte special amenajate, există activități cu loc de muncă fix sau activități care presupun deplasări „pe jos" sau cu mijloace de transport, unele activități sunt manuale, altele presupun folosirea unor agregate și aparaturi mai mult sau mai puțin complexe etc., fiecare dintre aceste activități generând o oboseală specifică ale cărei efecte pot fi diminuate, în anumite limite, prin activități de odihnă activă, care *să schimbe genul de solicitări*, intercalate periodic (în pauze) în fluxul activității de bază.

Structuri specifice de solicitări, chiar dacă mai puțin pregnante, există și în cadrul *activităților cu dominantă intelectuală*, care presupun efort senzorial și mental și care angajează, în diferite proporții, procesele percepției, gândirii, memoriei, imaginației, limbajului, concentrarea atenției și mecanismele interne de autocontrol cognitiv etc., generând de asemenea forme specifice de oboseală intelectuală. Această categorie de activități, cu formele lor specifice de oboseală, prezintă în mod evident un interes special pentru procesul de învățământ, proces care solicită prin excelență efort intelectual și care generează oboseală intelectuală. *Odihna activă prin schimbarea tipului de solicitări este și în acest caz posibilă și necesară.*

Desigur însă că tipurile operațiilor mentale și natura efortului intelectual nu pot fi controlate extern în același mod și în aceeași măsură cu care pot fi controlate solicitările fizice. Operațiile intelectuale se declanșează și se combină într-o dinamică ce ține nu numai de solicitările externe, dar și de „logica psihologică" a mecanismelor interne, cognitive, afective, volitionale. De aceea, controlul extern al activității intelectuale este întotdeauna parțial și probabil, ceea ce nu înseamnă că este imposibil. În procesul de învățământ, mijlocul principal de control și dirijare a activității intelectuale a elevilor îl reprezintă *conținutul învățării*, iar *alternarea conținuturilor* constituie o modalitate de favorizare a odihnei active în interiorul programului școlar. Această modalitate se întemeiază pe faptul că, prin caracteristicile sale (volum, structură, natură), conținutul învățării declanșează și solicită operații intelectuale specifice, iar variația conținuturilor induce și variația activităților intelectuale, diminuând efectele obositoare ale procesului de învățământ. Folosirea acestei modalități este facilitată și de faptul că, în procesul de învățământ, conținuturile sunt reunite în discipline, fiecare disciplină caracterizându-se și prin genul de operații și procese psihice angajate în actul învățării, așa încât alternarea rațională a disciplinelor în orarul școlar poate face ca lecția la fiecare disciplină să constituie, în anumite limite, un gen de odihnă activă în raport cu lecțiile la celelalte discipline.

6.3.3.2. Odihna activă și trebuința de alternare a activității

Posibilitatea și necesitatea odihnei active își au originea nu numai în fenomenul de oboseală selectivă, ci și în *trebuința de alternare a activității*, trebuință de *nivel primar* și a cărei satisfacere condiționează funcționarea normală a sistemului psihic. Nu insistăm aici asupra argumentelor științifice care atestă caracterul imperios al trebuinței de alternare a activității. Important de reținut este că numeroase cercetări științifice, ca și experiența empirică, au relevat că desfășurarea timp îndelungat a aceleiași activități sau a unor activități (acțiuni, operații, mișcări) repetitive, monotone și omogene în conținut amplifică și grăbește instalarea oboselii, generând totdată o *oboseală unilaterală* care se acumulează mult mai repede decât oboselile specifice (diferențiate) și care atinge mult mai repede nivelul maxim de epuizare fizică sau psihică, repercutându-se asupra potențialului global de muncă sau de învățare. Riscul monotoniei, al repetitivității, al omogenității solicitărilor este pe deplin prezent și în procesul de învățământ. De altfel, între „adormitul la volan" și adormitul spontan în timpul lecțiilor nu este, sub raport etiologic, o deosebire prea mare.

Desigur, adormitul este o reacție maximală a organismului care ignoră deseori opțiunea subiectivă. În realitatea curentă, fenomenul cel mai frecvent este scăderea capacității de atenție concentrată voluntară, activitatea intelectuală devine instabilă, fluctuantă, iar dinamica ei nu mai reflectă dinamica solicitărilor externe. La acest nivel, alternarea activității devine o condiție hotărâtoare pentru ca organismul și, în particular, sistemul psihic, să poată relua și să poată continua în condiții acceptabile starea activă.

Alternarea activității ca sursă de odihnă activă acționează atât pe *termen scurt*, în cadrul unor cicluri circadiene și ultradiene, cât și pe *termen lung*, în cadrul unor cicluri infradiene (săptămânale, lunare, anuale). Tipice pentru *alternanța ultradiană* (mai mică decât o zi) a activităților școlare sunt *pauzele* (recreațiile) dintre lecții (cursuri). Rolul principal al pauzelor este tocmai *schimbarea de activitate* menită să refacă temporar potențialul energetic necesar reluării lecțiilor următoare. De aceea, ocuparea pauzelor este total contraindicată, indiferent de motive. *Alternanța circadiană* (cvasizilnică) a activității elevilor este asigurată prin schimbarea activității de învățare dirijată din cadrul orarului școlar (al lecțiilor) cu activitățile extra și post școlare, activități care trebuie să difere față de cele din cadrul lecțiilor. În acest sens, se recomandă ca activitățile de învățare prin studiu individual și efectuarea „temelor pentru acasă" să nu fie imediat succesive programului școlar, ci să fie precedate de o perioadă de timp (1–2 ore) în care elevul face „altceva" (orice, dar nu învățare școlară).

Pe termen lung (cicluri infradiene), alternanța activităților este asigurată prin periodicitatea săptămânală a zilelor nelucrătoare (sâmbăta și duminica) și prin periodicitatea semestrială (trimestrială) și anuală a vacanțelor școlare. Vacanțele școlare sunt prin excelență perioade destinate odihnei active, având o contribuție importantă la refacerea potențialului global fizic și intelectual al elevului. Ocuparea excesivă cu activități și sarcini școlare impuse (obligatorii) a zilelor nelucrătoare și îndeosebi a duminicii, precum și a vacanțelor școlare este contraindicată, efectul ei nefiind altul decât debutul unei noi perioade de activitate școlară (al săptămânii sau al anului școlar) cu o stare de oboseală și/sau de demotivare a elevilor.

6.4. Timpul liber

După cum am mai spus, timpul liber numără printre componentele „celor trei 8": 8 ore de muncă, 8 ore de odihnă (de somn) și *8 ore de timp liber*. Rezultă o primă delimitare potrivit căreia timpul liber este *timpul rămas între două constrângeri*: una este aceea a timpului de muncă (în special de muncă instituționalizată), alta este aceea a timpului de odihnă „pasivă" (prin somn). Timpul liber ar fi deci timpul care atât ca durată, cât și ca mod de întrebuințare, nu este supus unor constrângeri, fie acestea sociale, fie biologice. Din această perspectivă, timpul liber al elevului poate fi definit drept timpul care îi rămâne la dispoziție între timpul alocat programului școlar (inclusiv sarcinilor extrașcolare aferente) și timpul necesar satisfacerii trebuinței de somn.

Firește însă că, așa cum se întâmplă în cazul oricărei scheme, și schema celor trei 8 simplifică mult realitatea și nu este operațională în analiza varietății de situații concrete în care se constituie și se utilizează timpul liber. Mai întâi, timpul liber se distribuie nu numai zilnic, dar și săptămânal, lunar, semestrial și anual, precum și pe perioade mai lungi (vezi, de pildă, anul sabatic). Apoi, dinamica reală a obligațiilor și libertăților individului și, în particular, ale elevului în materie de distribuire a timpului nu se reduce la obligațiile profesionale (școlare) și la necesitățile de odihnă. Prins în multiple statusuri și roluri, individul concret este supus unor multiple presiuni și impuneri (profesionale, sociale, familiale) care concurează cu diferite grade de intensitate (de impunere) cu fiecare dintre cei trei 8 din schema menționată, precum și pe perioadele mari de timp din viața individului. În mod obișnuit, timpul de activitate socială instituționalizată (de muncă, de învățare) este componenta cea mai constrângătoare și cea mai inflexibilă, care condiționează, cel puțin ca durată, toate celelalte componente ale timpului. La aceasta se adaugă obligațiile extraprofesionale (extrașcolare) impuse sau autoimpuse care concurează cu timpul liber, comprimându-l sau transferându-l pe seama reducerii timpului de odihnă.

Pe de altă parte, timpul liber are și o *dimensiune subiectivă*, el este resimțit de subiect ca trebuință pe care tinde să și-o satisfacă în condițiile date. Timpul liber este deci nu numai un „rest de timp", este nu numai timpul care mai rămâne, ci este un timp pe care subiectul îl caută, și-l creează sau și-l rezervă, este un timp care reprezintă deseori scopul muncii și al îndeplinirii celorlalte obligații. *Timpul liber este însoțit de conștiința subiectivă a necesității lui și a „libertății" lui.*

De aceea, timpul liber nu poate fi delimitat doar pe dimensiunea lui cantitativă (ca durată), el nu este un timp nominal sau teoretic, ci un timp real și concret, este timpul pe care subiectul concret și în condiții concrete îl resimte ca liber, ca pe o trebuință și ca pe un drept. Este evident, de pildă, că timpul de „nemuncă" al șomerului nu este un timp liber, după cum nu este liber timpul elevului care absentează de la ore sau al absolventului care nu reușește la facultate și „rămâne un an acasă" până la admiterea viitoare. Este adevărat că în împrejurări precum cele exemplificate mai înainte, timpul liber poate să crească sub aspect cantitativ și să devină mai flexibil ca orar, dar, în condiții normale, timpul liber nu are sens în afara obligațiilor, în afara timpului „non-liber", decât cel mult ca un timp liber „ilicit", nemeritat sau nedorit, care își pierde virtuțile recreative și educative.

Comentariu. Este dificil să se descifreze originile istorice ale timpului liber. Și aceasta deoarece timpul liber este prin excelență un *timp sociocultural*, este un produs istoric care diferă, ca semnificație, de la o civilizație la alta. Este interesant, de pildă, că în antichitatea greacă tinerii aristocrați își dedicau timpul liber educației, acest gen de timp liber numit *scholé* fiind la originea termenului de școală. De fapt, pentru aristocrația din antichitatea greco-romană nu exista o delimitare netă între activitate și recreere sau între „creație și recreație". Timpul liber era timpul păturilor aristocrate care dispuneau de el și pe care îl dedicau creației sub inspirația muzelor. Mai aproape de sensul actual al timpului liber era „recreația" acordată de romani oamenilor „neliberi", sclavilor și meșteșugarilor, care însemna întreruperea temporară a muncii. Această separare între muncă și recreere, între activitatea creatoare inspirată de muze și activitatea de recreere în absența muzelor (de unde și termenul de *amuzament*), s-a păstrat de-a lungul timpului, regăsindu-se în actualitate în formula *loisir-ului* (în limba engleză, *leisure*), adică a timpului liber dedicat amuzamentului, recreerii, distracției și, în general, unor activități libere de constrângeri și „gratuite" sub aspectul finalităților economice.

Sensul actual al timpului liber, rolul și locul acestuia în economia timpului modern își au însă originea cea mai directă în societatea industrială, care a impus munca organizată, specializată și instituționalizată, munca dependentă de capital (tehnic și bănesc), munca drept principala sursă de subzistență și mijloc de inserție socială. Munca organizată atât la nivel microsocial (întreprinderi, instituții), cât și la nivel macrosocial (legislația muncii) a impus *timpul de muncă* drept principalul reper și factor de dimensionare a timpului liber. Creșterea productivității muncii, stimulată de societatea industrială concurențială, a condus treptat la reducerea timpului de muncă și creșterea corespunzătoare a timpului liber, așa încât ritmurile și ciclurile vieții omului modern nu se mai încheie cu munca, ci cuprind părți tot mai importante de timp liber, de timp disponibil în afara muncii „obligatorii", a muncii necesare.

Societatea industrială nu numai că a produs și continuă să producă timp liber, dar a transformat timpul liber dintr-o concesie sau un „lux" într-o *necesitate* și un *principiu de funcționare a societății*. Creșterea productivității muncii, oricât de mult ar fi susținută tehnologic, implică și intensificarea muncii, implică deseori o muncă repetitivă, susținută, continuă și strict programată, implică solicitări fizice și intelectuale sporite. În aceste condiții, timpul liber și mai ales modul de folosire a acestuia devin factori cu consecințe directe asupra calității și productivității muncii, iar acordarea și organizarea timpului liber se constituie ca un interes nemijlocit al angajatorului și al societății în ansamblul ei. Sub un alt aspect, profesionalizarea tot mai strictă, superspecializarea muncii au condus la unilateralizarea formării, la un gen de „deformare profesională" a personalității și de sărăcire a orizontului de preocupări ale individului, timpul liber asumând, în acest context, rolul de a restitui armonia și integralitatea persoanei, de a compensa, prin diversitatea opțiunilor și activităților, „omul unidimensional" pe care societatea modernă riscă să-l genereze.

În prezent, societatea așa-numită *postindustrială* continuă aceste tendințe, dar cunoaște și fenomene noi. Este tot mai evident că sporirea progresivă a productivității muncii nu mai poate fi absorbită social fără a genera crize dacă nu se găsesc soluții de armonizare a unei productivități în expansiune cu evoluțiile celorlalte componente și procese sociale (resursele, consumul, populația, mediul). *Industria timpului liber* (a loisir-ului) se anunță deja ca una dintre aceste soluții. Într-adevăr, productivitatea muncii are efecte contradictorii:

a) pe de o parte, productivitatea ridicată înseamnă producție mai multă cu mai puțină muncă și, cum limitele maximale ale producției sunt socialmente determinate, aceasta înseamnă diminuarea cererii de forță de muncă și disponibilizări. Reducerea timpului de muncă și creșterea complementară a timpului liber reprezintă, printre altele, și o pârghie de control și diminuare a efectelor negative ale creșterii productivității în planul ocupării forței de muncă, al șomajului (fiecare muncește mai puțin timp pentru ca mai mulți să poată munci).

b) pe de altă parte, productivitatea înseamnă venituri mai mari și prețuri mai mici, iar economiile ce rezultă de aici sunt o sursă importantă ce poate fi atrasă spre organizarea timpului liber aflat în continuă expansiune datorită aceluiași factor care îi creează și resursele: productivitatea. De aceea, în prezent și, cu certitudine, și în viitor, *loisir-ul unora reprezintă industria altora,* iar dezvoltarea serviciilor de organizare a timpului liber constituie și va constitui, fără îndoială, una din pârghiile principale de absorbție socială a efectelor productivității sporite. Este aproape cert că dezvoltarea industriei de loisir este soluția menită să compenseze căderea cererii de forță de muncă în sectoarele productive cu creșterea cererii de forță de muncă în sectoarele de servicii de timp liber. Această compensare nu se produce însă de la sine. Este necesară, în acest scop, *educația pentru timp liber*, educația pentru loisir, care să sporească motivația (și deci cererea) oamenilor de a-și sacrifica o parte din venituri pentru „petrecerea utilă și plăcută a timpului liber". În prezent, și cu atât mai mult în viitor, educația pentru timpul liber este și va fi nu numai o cerință de ordin pedagogic, dar și o cerință de ordin economic și social.

Comentariile de mai sus au încercat să evidențieze evoluția sinuoasă a realității și a ideii de timp liber, precum și legătura care a existat în succesiunea epocilor istorice, între organizarea socială și cultura fiecărei epoci și timpul liber al oamenilor (ca durată, ca mod de distribuire socială și ca mod de utilizare). Am mai încercat să subliniem, de asemenea, că în prezent timpul liber nu mai este doar un drept acordat sau dobândit, ci face parte din economia și organizarea societății și din cultura omului contemporan, el rezultă ca o consecință necesară a funcționării societății, pentru a deveni în cele din urmă factor al echilibrului și al progresului social. Prin urmare, *timpul liber trebuie să fie și un obiectiv al educației*, precum și un factor sau o cale prin care educația poate și trebuie să contribuire la formarea personalității tânărului în acord cu cerințele și cu „stilul de viață" al societății contemporane.

Existența timpului liber este un fapt incontestabil și ține de normalitatea vieții omului contemporan. Oamenii caută și își rezervă timp liber pentru recreere, pentru divertisment, zilnic, apoi în week-end, în concedii și în vacanțe. Extinderea turismului și, în general, a serviciilor de divertisment (de loisir) până la nivelul unei industrii de mari proporții nu ar fi fost posibile fără expansiunea timpului liber și, desigur, fără expansiunea dorinței oamenilor de a-și sacrifica o parte importantă din venituri pentru activitățile de timp liber. Nu este însă mai puțin adevărat că atât durata timpului liber, cât și nevoile și posibilitățile de a-l utiliza diferă de la un individ la altul, de la o comunitate sau categorie socială la alta. Nu toți oamenii folosesc timpul liber pentru divertisment. Deseori, timpul disponibil este folosit pentru completarea veniturilor insuficiente obținute în timpul de muncă, pentru formare sau reconversie profesională, pentru activități în gospodărie etc. Se ridică însă întrebarea dacă acest mod de întrebuințare a timpului disponibil mai corespunde calității de timp liber. Aceste considerații sunt pe deplin aplicabile și la situația elevului în raport cu procesul de învățământ. Timpul liber al elevului este folosit atât pentru recreere, pentru divertisment, cât și pentru muncă, pentru activități suplimentare de învățare, fie că acestea sunt impuse, fie că sunt opționale. Este de aceea necesar ca în analiza timpului liber, ca parte a timpului activ, să se stabilească repere explicite care să permită delimitarea, în plan real, a ceea ce este timp liber, atât ca durată și ca orar, cât și sub aspectul conținutului și semnificației activităților definibile ca activități de timp liber.

6.4.1. Timpul liber ca timp extraprofesional (extrașcolar)

Cele mai multe definiții ale timpului liber îl delimitează în raport cu *timpul profesional* sau, în general, cu *timpul de muncă*, în înțelesul de muncă necesară, de muncă relativ impusă și organizată social (având un program independent de voința individului). Desigur, nu este liber întregul timp extraprofesional. Individul este supus și altor obligații și presiuni sociale care îi limitează timpul liber aflat efectiv la dispoziția sa. Timpul profesional sau timpul de muncă rămâne însă factorul limitativ principal și, totodată, reperul decisiv care condiționează durata și programul (orarul) timpului liber. *Dicționarul de sociologie* (1993) arată, în acest sens, că „timpul liber se află într-o strânsă conexiune cu *timpul de muncă* care este principalul factor limitativ, dar nu singurul, diverse alte activități sociale sau comunitare având funcții limitative" [61, pag. 646].

Asimilând *timpul (programul) de învățare școlară* cu timpul (programul) de muncă, se poate afirma că, și în cazul elevilor, principalul factor limitativ al timpului liber îl reprezintă timpul programat de învățare în școală. În acest sens, *Dicționarul de pedagogie* (1979), adaptând o definiție a sociologului francez J. Dumazédier, definește timpul liber drept „timp rămas după ce s-a răspuns obligațiilor școlare sau profesionale, familiale, sociale, timp în care se desfășoară un ansamblu de ocupații alese de individ din proprie voință, fie pentru a se relaxa și delecta, fie pentru a-și dezvolta informațiile sau cultura, fie pentru a participa voluntar la viața socială" [58, pag. 458].

Reținând timpul programat de învățare în școală drept factorul limitativ principal și drept reperul în funcție de care se constituie durata și programul timpului liber al

elevilor, trebuie totuși să avem în vedere că situația elevului (în raport cu a adultului, a salariatului) se distinge prin două particularități principale:

a) prima se referă la faptul că, de regulă, *timpul de învățare școlară nu se încheie o dată cu programul școlar.* El se prelungește sau ar trebui să se prelungească, cel puțin ca intenție a școlii și a cadrelor didactice, și în afara școlii, după încheierea programului școlar, așa încât *timpul extrașcolar nu este în întregime timp liber* (în sensul de timp plasat în afara obligațiilor școlare).

b) a doua particularitate se referă la faptul că, în realitatea cea mai frecventă, celelalte obligații ale elevului (altele decât cele nemijlocit școlare) sunt în mult mai mică măsură autoasumate sau voluntare (prin comparație cu adultul), ele fiind în fapt stabilite sau impuse de familie, așa încât precizarea din definiția citată anterior, potrivit căreia timpul liber este „timpul în care se desfășoară un ansamblu de ocupații alese de individ *din proprie voință*", nu este pe deplin aplicabilă și în cazul timpului liber al elevilor.

Reținând aceste precizări, trebuie subliniat că delimitarea timpului liber al elevului în funcție de timpul programat de învățare școlară rămâne un reper necesar și util în analiza și apoi în raționalizarea gestiunii timpului disponibil pentru cel puțin două argumente:

1. În primul rând, raportarea la timpul programat de învățare școlară permite stabilirea *duratei totale* și a *cronologiei* (zilnice, săptămânale, semestriale, anuale) timpului extrașcolar disponibil al elevului din care se alimentează timpul necesar celorlalte obligații și, desigur, timpul liber. Din acest punct de vedere, timpul liber al elevului este *parte a timpului extrașcolar* care îi rămâne la dispoziție *după* îndeplinirea celorlalte obligații, fie că acestea sunt neșcolare, nelegate de statutul de elev (familiale, sociale), fie că sunt școlare, dar transferate pe seama timpului extrașcolar. Rezultă că orice analiză a timpului, în general, și a timpului liber, în particular, trebuie să pornească de la *diferența reală* între timpul alocat de elev pentru participarea la programul (orarul) școlar și timpul disponibil total, luându-se firește în calcul și timpul necesar odihnei. Această diferență trebuie analizată în cadrul celor două limite între care se poate înscrie: o *limită maximală*, care nu ia în calcul sarcinile extrașcolare de învățare (fie că acestea nu există, fie că elevul nu le îndeplinește); o *limită minimală*, care ia în calcul sarcinile extrașcolare de învățare. În cadrul acestor limite, factorul limitativ principal pentru timpul liber al elevului îl constituie celelalte obligații (neșcolare) sau/și unele împrejurări specifice (starea de sănătate, obiceiurile familiale, tradițiile etc.). Rămâne firește de studiat pe fiecare caz în parte sau pe categorii de elevi în ce măsură nevoia de timp liber se satisface pe seama neîndeplinirii sarcinilor de învățare extrașcolare, a neîndeplinirii obligațiilor neșcolare sau pe seama ambelor. Nu luăm în considerare anularea totală a timpului liber întrucât o astfel de situație este foarte rară, de cele mai multe ori este anormală și nu trebuie încurajată.

2. În al doilea rând, delimitarea timpului liber prin raportare la timpul programat de învățare în școală este necesară și pentru faptul că *modul de utilizare de către elev a timpului extrașcolar scapă controlului direct al școlii și cadrelor didactice.* O dată cu părăsirea școlii elevul poate să facă ceea ce vrea, ceea ce îi impune familia sau ceea

ce rezultă din celelalte obligații cărora elevul trebuie să le răspundă în funcție de situația sa concretă. Desigur, școala și profesorii pot avea un anumit control indirect asupra folosirii timpului extrașcolar de către elevi, prin controlul efectuării temelor de acasă, prin notarea nivelului de pregătire, prin cooperare cu familia (dacă este posibil), prin alte mijloace pedagogice. Dar nu trebuie să se mizeze excesiv pe resursele acestui control și nici pe posibilitățile ca elevii să compenseze sau să recupereze în timpul extrașcolar lacunele majore lăsate de procesul de învățământ în cadrul programului școlar.

De aceea, valorificarea deplină a învățării realizate în cadrul procesului de învățământ desfășurat în școală, până la realizarea cvasiintegrală a obiectivelor educaționale, constituie o necesitate, în plan real, și o obligație, în plan profesional, a școlii și a cadrelor didactice. Sarcinile de învățare transferate pe seama timpului extrașcolar al elevilor pot să vizeze aspectele complementare, de aprofundare a cunoștiințelor, fără a fi investite însă un rol decisiv în realizarea obiectivelor educaționale.

6.4.2. Timpul liber ca timp subiectiv

Ideea de a supune atenției dimensiunea subiectivă a timpului liber ne-a fost sugerată de rezultatele unei investigații sociologice pe tema timpului liber efectuată pe un eșantion reprezentativ de adolescenți, elevi de gimnaziu (clasele VII-VIII) și de liceu. Constatarea sugestivă a fost aceea a existenței unor diferențe foarte mari, de la un subiect la altul, în ceea ce privește durata declarată a timpului liber de care tinerii cred că dispun. Datele cercetării au arătat că diferențele merg de la subiecții care declară că practic nu dispun de timp liber zilnic, până la subiecții care declară că dispun de 4-5 ore zilnice de timp liber. Diferențele se mențin în aceleași proporții și în cazul timpului liber săptămânal (incluzând zilele de sâmbătă și duminică) și al timpului liber anual (vacanțele școlare). Analiza primară a datelor nu a permis sesizarea unei cauzalități a acestor diferențe și nici a unor asocieri între duratele declarate ale timpului liber și diferitele categorii de elevi din compoziția eșantionului. De pildă, în categoria elevilor cu performanțe școlare ridicate s-au înregistrat atât durate mari, cât și durate mici ale timpului liber. La fel și în categoria elevilor cu performanțe școlare reduse. Explicația acestor diferențe a putut fi găsită la analiza secundară a datelor, când s-au comparat răspunsurile date la întrebări diferite și s-a efectuat analiza calitativă a răspunsurilor privind modul de ocupare și genul de activități declarate ca fiind de timp liber. S-a constatat că diferențele nu reflectă durate de timp fizic, ci durate de timp subiectiv (psihologic). Comparând, de exemplu, răspunsurile date la întrebarea privind durata timpului liber cu răspunsurile la întrebarea privind modul de ocupare a acestuia, s-a constatat că subiecții care declară durate mari ale timpului liber nu dispun practic de mai mult timp fizic liber, dar gama activităților *receptate de ei* ca fiind de timp liber este mult mai mare. Cei mai mulți elevi din această categorie includ în timpul lor liber, pe lângă divertisment, și activitățile suplimentare de învățare (pentru o notă mai mare, pentru un viitor examen sau pur și simplu din interes cognitiv), activitățile la clubul elevilor, lecțiile particulare de limbi străine, de informatică, muzică etc., precum și alte activități

care au însușirea comună că nu le sunt impuse ci depind de o decizie personală. În cazul elevilor care declară durate reduse ale timpului liber, gama activităților receptate ca fiind de timp liber este mult mai restrânsă, limitându-se practic la activitățile de divertisment (plimbări, cinematograf, TV, discotecă, sport, excursii). Concluzia a fost aceea că *timpul liber real nu se delimitează doar ca o durată fizică, ci și ca o durată subiectivă, ca o durată „trăită subiectiv" ca fiind liberă.*

Desigur că, pătrunzând în sfera subiectivului, timpul liber dobândește variabilitatea și dinamica specifice oricăror procese și însușiri care țin de subiectul concret, de personalitatea văzută ca atribut al individualității unice și originale. Din această perspectivă, timpul liber al elevului concret nu mai poate fi apreciat doar în raport cu programul școlar și cu cele câteva obligații obșinuite cu caracter extrașcolar pe care majoritatea elevilor le au. Este necesar să se cunoască și ceea ce crede și ceea ce dorește elevul privind timpul său liber. În materie de timp liber, cunoașterea particularităților de vârstă și individuale ale elevilor este la fel de importantă ca și pentru procesul de învățământ. Pe de altă parte, pătrunzând în sfera subiectivului, pătrundem în domeniul educației, cu atât mai mult când este vorba despre elevi, care se găsesc în procesul de formare a personalității lor. Opțiunile elevilor privind timpul liber, atitudinea lor față de activitățile extrașcolare reflectă în bună măsură educația realizată în interiorul școlii, în cadrul procesului de învățământ. Pentru școală și pentru profesori, timpul liber este nu numai o realitate de care trebuie să țină seama, dar trebuie să fie și un obiectiv și un mijloc al educației. Ce aspecte ar trebui avute în vedere din această perspectivă?

Este de reținut, mai întâi, că, sub aspect subiectiv, cea mai largă delimitare a timpului liber, subliniată de majoritatea definițiilor date acestuia, are drept reper principal *decizia* și *controlul personal* pe care subiectul le poate exercita asupra modului de organizare și de ocupare a timpului de care dispune, după ce și-a îndeplinit obligațiile profesionale, sociale, familiale etc. Cu alte cuvinte, este timp liber acel timp disponibil în care individul *poate alege* în mod liber și *poate controla* prin propria voință activitățile pe care le efectuează; este timpul opțiunii libere, în afara oricăror constrângeri, cu excepția celor pe care subiectul și le autoimpune.

Este evident, prin urmare, că în dimensiunea sa subiectivă, timpul liber nu ar avea sens fără a se demarca, prin opoziție, de timpul nonliber. Aceasta nu înseamnă că timpul nonliber, în principal timpul de muncă sau de învățare școlară, dar și timpul necesar îndeplinirii celorlalte obligații s-ar situa în afara sau împotriva voinței individului, dar fără constrângerile impuse de activitățile instituționalizate (munca, învățătura), nu s-ar naște nici „sentimentul" timpului liber și nici nevoia subiectivă (trebuința) de timp liber. După cum se poate observa, această demarcație a timpului liber nu are în vedere conținutul și genul activităților, ci doar dependența lor de opțiunile individului. În funcție de particularitățile individuale, de motivațiile și atitudinile fiecărui subiect, timpul liber nu se rezumă la divertisment, el poate fi și timpul dedicat muncii sau învățării suplimentare, dobândirii de noi competențe, în măsura în care aceste activități nu sunt resimțite ca impuse, ca obligatorii. Această demarcație subiectivă poate fi regăsită și în cazul elevilor. Investigațiile efectuate în acest sens au arătat că, pentru unii elevi, o seamă de activități suplimentare de învățare (pregătirea unui examen, a

unui concurs școlar, învățarea lucrului cu calculatorul ș.a.) sunt receptate ca activități de timp liber.

În cazul elevilor, mai ales la vârstele mici, trebuie să avem totuși în vedere faptul că fenomenul de autoimpunere, de asumare subiectivă a unor obligații nu este întotdeauna autentic subiectiv, ci poate fi consecința unui conformism specific copiilor în raport cu adulții (părinții, profesorii), a unor reacții la mijloacele de recompensă/sancțiune care, repetate în timp, conduc la instalarea unui tip special de motivație extrinsecă greu de separat de motivația intrinsecă autentică, specifică copilăriei și tinereții. Schimbările radicale de atitudine ce se produc frecvent în debutul adolescenței (în trecerea de la școala generală la liceu) se explică în bună măsură prin reducerea eficienței acestui tip de motivație extrinsecă, paralel cu afirmarea unei conștiințe de sine a adolescentului care „preia comanda“ și filtrează mult mai sever impunerile sau sugestiile venite din exterior. De aceea, la această vârstă, modul de folosire a timpului liber reflectă mult mai bine structura și orientarea personalității adolescentului, constituind un mijloc de cunoaștere și influențare a formării acestei personalități. Dar, pentru ca timpul liber să-și valorifice valențele sale formative, el trebuie mai întâi *să existe*, iar școala trebuie să asigure elevilor posibilitatea de a opta, de a decide asupra unei părți a timpului extrașcolar, limitând la strictul necesar presiunea obligațiilor școlare asupra timpului din afara programului școlar.

unui concurs școlar, învățarea lucrului cu calculatorul ș.a.) sunt receptate ca activități de timp liber.

În cazul elevilor, mai ales la vârstele mici, trebuie să avem totuși în vedere faptul că fenomenul de autoimpunere, de asumare subiectivă a unor obligații nu este întotdeauna autentic subiectiv, ci poate fi consecința unui conformism specific copilăriei în raport cu adulții (părinții, profesorii), a unor reacții la mijloacele de recompensă/sancțiune care, repetate în timp, conduc la instalarea unui tip special de motivație extrinsecă, greu de separat de motivația intrinsecă autentică, specifică copilăriei și tinereții. Schimbările radicale de atitudine ce se produc frecvent la debutul adolescenței (în trecerea de la școala generală la liceu) se explică în bună măsură prin reducerea eficienței acestui tip de motivație extrinsecă, paralel cu afirmarea unei conștiințe de sine a adolescentului care „preia comanda” și filtrează mult mai sever imperativele sau sugestiile venite din exterior. De aceea, la această vârstă, modul de folosire a timpului liber reflectă mult mai bine structura și orientarea personalității adolescentului, constituind un mijloc de cunoaștere și influențare a formării acestei personalități. Dar, pentru ca timpul liber să-și valorifice valențele sale formative, el trebuie mai întâi să existe, iar școala trebuie să asigure elevilor posibilitatea de a opta, de a decide asupra unei părți a timpului extrașcolar, limitând la strictul necesar presiunea obligațiilor școlare asupra timpului din afara programului școlar.

Partea a treia

DEMERSURI ALE MANAGEMENTULUI STRATEGIC ÎN ÎNVĂŢĂMÂNT

Capitolul 7

MANAGEMENTUL CURRICULAR PRIN SISTEMUL CREDITELOR DE STUDII

Teoria curriculum-ului cuprinde nu numai elementele conceptuale privind structura și tipologia curriculum-ului, dar și elementele privind teoria și metodologia *proiectării curriculare* și *managementului curricular* și, în legătură cu acestea, cele privind cercetarea curriculară, dezvoltarea și optimizarea curriculară ș.a. În sensul larg, ca demersuri de *elaborare a curriculum-ului* la nivelul unui sistem de învățământ sau al unor macrostructuri ale acestuia, *proiectarea curriculară* și *managementul curricular* sunt activități complexe care presupun acțiunea expertă a unor echipe de specialiști, a unor institute sau organisme specializate constituite la nivel macrosistemic, activități care depășesc competențele și posibilitățile școlii și ale profesorului.

Privite însă ca demersuri integrate proiectării și conducerii procesului de învățământ concret, proiectarea curriculară și managementul curricular sunt și trebuie să fie atribute ale școlii și ale profesorului, demersuri prin care curriculum-ul oficial, național, este adaptat, în limitele permise, la contextul concret al școlii și al procesului de învățământ.

Din această perspectivă, sistemul creditelor de studii sau, mai bine spus, *sistemul creditării programelor de studii* poate constitui o soluție practică ușor aplicabilă și eficientă, având avantajul că ea se situează la un *nivel intermediar*, între cerințele generale ale Curriculum-ului Național sau, în general, ale curriculum-ului oficial cu elementele sale comune și standardizate și cerințele specifice ale școlii, ale procesului de învățământ concret, cu elementele lor diferite și variabile de la un context la altul. Aplicarea creditelor de studii creează condiții pentru o mai bună *mediere* între proiectanții curriculum-ului la nivel macrosistemic și practicienii curriculum-ului la nivelul școlii și al procesului de învățământ. Abordarea sistemului creditelor de studii ca un instrument al proiectării curriculare și al managementului curricular se fundamentează pe încă două argumente principale:

1. În al primul rând, pe argumentul că sistemul creditării programelor de studii este extrem de ilustrativ pentru ceea ce astăzi s-ar numi ***managementul strategic al programelor de studii***. Într-adevăr, așa cum vom arăta pe parcursul acestui capitol, a credita un program de studiu sau a transpune în sistemul creditelor un curriculum nu reprezintă o simplă operație de cuantificare a unităților (elementelor) ce alcătuiesc programul de studii sau curriculum-ul, ci o operație mult mai complexă ce implică obiectivele, structura și ierarhia de prioritate a conținuturilor, organizarea, succesiunea și durata evenimentelor și experiențelor de învățare, evaluarea și promovarea. Oriunde

s-a încercat trecerea la sistemul creditelor de studii (la noi în țară în mod special și aproape exclusiv în învățământul superior), a fost necesară regândirea întregii organizări a procesului de învățământ, începând cu obiectivele și structura conținuturilor (disciplinelor), continuând cu formele de organizare a activității de predare/învățare și cu succesiunea perioadelor de studiu (semestre, ani, cicluri) și finalizând cu modul de evaluare și criteriile de promovare a programelor de studii.

2. În al doilea rînd rând, pe argumentul că *sistemul creditării programelor de studii pune explicit problema resurselor temporale ca resurse fundamentale și eminamente limitate ale procesului de învățământ și obligă la găsirea soluțiilor de raționalizare a gestionării timpului de învățare în cadrul dat al programului de studii.* Într-adevăr, câtă vreme structura curriculumului și mai ales conținutul programelor analitice ale disciplinelor se stabilesc în afara unor constrângeri explicite impuse de caracterul limitat al timpului de predare și învățare se poate stabili orice, oricât și oricând, pentru că argumente în favoarea introducerii de noi discipline și conținuturi se vor găsi întotdeauna suficiente. Dacă însă se pune problema încadrării structurii de ansamblu a programului de studii, a curriculum-ului și apoi a fiecărei discipline în limitele obiectiv determinate ale timpului disponibil pentru predare și învățare, atunci în mod evident apare necesitatea distribuirii timpului de învățare în cadrul acestor limite și a corelării între cantitatea, structura și dificultatea conținuturilor și timpul afectat (ca limită maximă) fiecărei discipline în funcție de numărul de credite alocate. Punând explicit problema caracterului limitat al resurselor temporale, sistemul creditării programelor de studii obligă la soluții de raționalizare a gestiunii timpului de învățare.

7.1. Creditele de studii: concept și moduri de abordare

Într-o definiție simplă, creditele de studii sunt *valori numerice convenționale* prin care se măsoară și se exprimă *volumul normal de muncă* pretinsă elevului (studentului) pentru învățarea cunoștințelor, deprinderilor și capacităților la disciplinele cuprinse în planul de învățământ (curriculum-ul) pentru programul de studii pe care îl parcurge. Baza de calcul al creditelor de studii o constituie *timpul de muncă estimat ca necesar* pentru activitatea de învățare sub toate formele ei: lecții, cursuri, seminarii, laboratoare, practică, studiu individual, elaborarea de lucrări și referate, pregătirea evaluărilor curente, semestriale sau anuale, a examenelor de absolvire (bacalaureat, licență).

Pe scurt, o *unitate de credit* exprimă un anumit *număr de ore*, iar numărul (pachetul) de credite alocat unei discipline de învățământ exprimă *timpul repartizat disciplinei respective* pentru învățarea conținutului ei, atât prin activitățile de învățare colective (comune) din cadrul programului școlar (care presupun prezența elevului/studentului în clasă), cât și prin activitățile individuale și independente de învățare (studiul individual, pregătirea temelor, întocmirea de referate, lucrări practice etc.).

Creditele nu sunt însă doar simple valori numerice convenționale, iar rolul lor nu se rezumă la a cuantifica volumul de muncă necesar învățării. În fapt, creditele, reunite în *sisteme coerente de credite*, au rolul de *a monitoriza programele de studiu necesare și accesibile elevilor* (studenților) și de a asigura o *încărcare echilibrată și rațională a timpului de muncă (de învățare) disponibil* pentru activitățile de învățare colective și

individuale, pe ansamblul disciplinelor din planul de învățământ, în limite normale ale *timpului fizic* pe care elevii (studenții) îl pot aloca activităților școlare și profesionale. Prin urmare, calculul și alocarea creditelor nu sunt deloc operații convenționale, ci se întemeiază pe analize laborioase care vizează structura de ansamblu a curriculum-ului, ponderea fiecărei discipline și a fiecărei unități didactice (lecție, curs, laborator etc.), specificul activității de învățare (durată, efort, raportul dintre studiul colectiv dirijat și studiul individual).

Baza de plecare a oricărei proceduri de creditare o constituie ***timpul total estimat ca necesar pentru parcurgerea unui program de studii***, timp distribuit pe perioade compacte de studii (săptămâni, semestre sau trimestre, ani școlari/universitari, cicluri sau trepte de învățământ), iar în cadrul fiecărei perioade, pe discipline de învățământ și pe tipuri de activități de predare, învățare și evaluare. Desigur, *timpul total distribuibil pe unități de credit nu poate depăși timpul fizic disponibil al elevilor și studenților* așa încât punerea pe credite a unui program de studii și a curriculum-ului aferent acestuia trebuie să țină seama, de la început, de limitele fizice absolute ale timpului disponibil și să asigure gestionarea rațională a timpului prin soluții de echilibrare între numărul de discipline și încărcarea cu conținuturi a fiecăruia, între timpul alocat învățării prin activități colective și cel alocat învățării prin studiu individual.

Aceste câteva precizări preliminare au intenționat să ofere cadrul conceptual minimal necesar analizei sistemului creditării ca tehnică a *managementului programelor de studii*. Ele sunt însă insuficiente în raport cu semnificațiile și finalitățile pe care sistemul creditelor de studii le are sau le poate avea în proiectarea și organizarea procesului de învățământ, în contextul managementului educațional strategic. O scurtă incursiune asupra originilor și evoluției sistemului creditelor de studii este, de aceea necesară.

7.1.1. Creditele și diferențierea/individualizarea curriculum-ului

Este interesant de remarcat că sistemul creditelor a apărut nu ca un sistem de standardizare, de compatibilizare și recunoaștere a studiilor în vederea mobilității elevilo[r] și studenților, așa cum avea să evolueze el în Europa sub forma ECTS (*Europea[n] Credit Transfer System*), ci oarecum în sens invers, ca un *sistem de diferențiere și indi[-] vidualizare a studiilor* în funcție de capacitățile și motivațiile individuale ale elevilo[r]. Creditele au apărut în fapt ca o soluție la problema *accesibilizării* conținuturilo[r] învățării, ca o tehnică de construcție a curriculum-ului întemeiată pe principiul că ce[-] rința esențială a oricărui curriculum este de a asigura *corespondența dintre conținu[-] turile și sarcinile învățării pe de o parte, și timpul și posibilitățile de învățare a[le] elevilor, pe de altă parte.*

Creditele de studii au apărut pe fondul așa-numitei *pedagogii a învățării deplin[e]* o pedagogie întemeiată pe ipoteza că ceea ce un elev poate învăța, pot învăța și major[i-] tatea celorlalți elevi dacă li se asigură *timpul* și condițiile adecvate. Această orientar[e] care își are originea în anii '50-'60 ai secolului trecut, pornește de la o constatare făcu[tă] de specialiștii în psihologia învățării potrivit căreia, independent de diferențele ind[i-]

viduale existente iniţial între elevi, cea mai mare parte a sarcinilor de învăţare poate fi îndeplinită cu succes de majoritatea elevilor dacă ei dispun de *timpul care le convine*. Ideea a fost că diferenţele individuale vizează nu atât nivelul absolut al capacităţii de învăţare, cât mai ales *ritmul şi durata învăţării*, aşa încât curriculum-ul ar trebui să asigure fiecărui elev un timp şi un ritm de învăţare potrivite cu aptitudinile şi motivaţiile sale.

În această accepţiune, sistemul creditelor de studii a fost practicat la început în SUA, Canada şi Anglia, ca un *sistem de organizare internă a studiilor* constând în alocarea de credite pentru fiecare curs (disciplină) în funcţie de *timpul de învăţare* repartizat în cadrul planului de învăţământ. Experienţa cel mai frecvent citată în acest sens este aceea de la New Trier Township High School, Winnetka (SUA), o şcoală secundară de nivel superior (cu o durată de 4 ani, după 8 ani de învăţământ primar, deci cu elevi în vârstă de 14-18 ani), în care procesul de învăţământ era organizat în mod explicit pentru a permite diferenţierea şi chiar individualizarea parcursului de studii, în funcţie de capacităţile şi opţiunile elevilor. Diferenţierea şi individualizarea erau posibile pe mai multe căi.

1. În primul rând pe o **cale cantitativă**, constând în posibilitatea fiecărui elev de a combina creditele şi disciplinele în variate moduri pentru a întruni numărul total de credite necesar promovării şi dobândirii certificatulului de studii. Programul de studii era organizat pe semestre, fiecare semestru fiind cotat cu 40 de credite, aşa încât la sfârşitul celor 4 ani (8 semestre) elevul trebuia să acumuleze cel puţin 320 de credite pentru absolvire. Pentru a menţine un anumit standard al curriculum-ului şi spre a preciza marja de libertate a elevului, cursurile erau grupate în două categorii: *cursuri majore*, cotate cu 10 credite, şi *cursuri minore*, cotate cu 3-6 credite. Numărul de credite pe fiecare disciplină se acorda în funcţie de numărul de *perioade de studiu* pe săptămână stabilite pentru disciplina respectivă (o săptămână cuprindea, de regulă, în fiecare din cele 5 zile de şcoală, 8 perioade de 40 de minute, adică un total de 40 de perioade). Astfel, o disciplină cotată cu 10 credite pe semestru impunea parcurgerea a 10 perioade de studiu pe săptămână, aşa încât cele 40 perioade săptămânale corespundeau celor 40 de credite semestriale. De regulă însă, cursurile majore erau planificate pe două semestre, aşa încât majoritatea disciplinelor erau cotate semestrial în medie cu 5 credite. Este de menţionat că în cadrul celor 40 de credite semestriale, respectiv 80 de credite anuale, aproximativ două treimi trebuiau dobândite prin *cursuri obligatorii*, considerate absolut necesare pentru formaţia de bază a elevului, dar şi aşa spaţiul de opţiune al elevului rămânea deosebit de larg. Spre exemplificare, redăm în tabelul nr. 7.1. patru variante posibile pentru parcursul individual de studii în anul I [*apud* G. De Landsheere, 50, pag. 249], din care se poate constata cât de diferite puteau fi parcursurile individuale de studiu în cadrul aceluiaşi standard de 40 de credite.

Tabelul nr. 7.1.

Varianta 1		Varianta 2		Varianta 3		Varianta 4	
CURSURI perioade/săptămână		CURSURI perioade/săptămână		CURSURI perioade/săptămână		CURSURI perioade/săptămână	
Engleză	5	Engleză	5	Engleză	5	Engleză	5
Algebră	5	Algebră	5	Algebră	5	Algebră	5
Latină	5	Științe	5	Istoria	5	Istoria	5
Pictură, desen	10	Comerț	5	Alimentație	7	Știința	7
Gimnastică (fete)	4	Gimnastică	5	Canto	3	Limbi Străine	5
		Muzică instrum.	5	Gimnastică (fete)	4	Gimnastică (băieți)	5
	29		30		29		30
Studiu personal	11	Studiu personal	10	Studiu personal	10	Studiu personal	10
TOTAL	40	TOTAL	40	TOTAL	40	TOTAL	40

2. Diferențierea și individualizarea parcursurilor de studii erau însă posibile numai sub aspect cantitativ, dar și sub **aspect calitativ**. Astfel, elevul putea să aleagă nu numai disciplinele cele mai potrivite pentru aptitudinile și interesele sale, dar și *nivelul* la care opta să urmeze fiecare disciplină, având la dispoziție *5 niveluri* de studiu (de dificultate și, respectiv, de aprofundare), de la *nivelul inferior* (minimul acceptat) la *nivelul avansat*.

În acest mod, configurația particulară a aptitudinilor fiecărui elev îi permitea să aleagă nivelul avansat la disciplinele pentru care avea aptitudini și niveluri inferioare la disciplinele pentru care nu dispunea de aptitudini, iar cum majoritatea elevilor opta pentru cursuri de niveluri diferite, disocierea între elevii „buni" și elevii „slabi" era mai puțin evidentă. De exemplu, un elev fără aptitudini în domeniul sportului putea să aleagă nivelul inferior la această disciplină (obligatorie!), dar să compenseze această situație printr-un nivel avansat la matematică, important fiind ca fiecare să-și valorifice maximal posibilitățile de care dispune. Opțiunile pe niveluri vizau însă nu numai aptitudinile, dar și *interesele școlare și profesionale* ale elevilor, ele anticipau evoluția viitoare a acestora, ținând seama de faptul că multe universități recunoșteau creditele obținute la nivelul avansat al disciplinelor de profil.

Este demn de remarcat și faptul că, în cazul nivelurilor superioare, perioadele săptămânale de studiu cuprindeau mult mai mult timp pentru studiu individual („elevul trebuie să lucreze singur"), în timp ce în cazul nivelurilor inferioare dirijarea studiului în clasă sub asistența profesorului era preponderentă sau chiar exclusivă, presupunând „explicații amănunțite" și „fără incursiuni în domeniile învecinate".

Am prezentat sistemul creditelor practicat la New Trier, Winnetka atât pentru faptul că acest sistem este răspândit, cu unele deosebiri neesențiale, în întreaga America de Nord, în Canada și Anglia, reflectând o anumită concepție privind curriculum-ul și organizarea studiilor, cât mai ales pentru faptul că această experiență anunță cel puțin trei dintre obiectivele fundamentale ale aplicării sistemului creditelor de studii în versiunea sa actuală și anume:

a) *raționalizarea programului de muncă* (de învățare) al elevului (studentului), controlul și evitarea sub sau supra solicitărilor, prin evaluarea realistă a încărcării planului de învățământ de către fiecare disciplină și prin luarea în considerare, în mod explicit, a cantității de muncă necesară și posibilă, pentru toate sarcinile elevului (studentului) în aceeași perioadă de timp;
b) *flexibilitatea programului de studiu* în cadrul planurilor de învățământ, permiterea și încurajarea *parcursurilor individuale de învățare* ale elevilor (studenților) în funcție de aptitudini și motivații;
c) facilitarea mobilității intrainstituționale a elevilor (studenților) și asigurarea cadrului organizatoric și curricular pentru ca *alegerea rutei școlare sau profesionale* să devină realizabilă.

7.1.2. Sistemul creditelor ca sistem de transfer și mobilitate

Exceptând Anglia, unde sistemul creditelor de studii are o anumită tradiție, în Europa Occidentală acest sistem este de dată relativ recentă, începând să fie aplicat abia în a doua parte a deceniului nouă și cu deosebire la începutul anilor '90 ai secolului trecut, în strânsă legătură cu extinderea procesului de integrare europeană. Deși principiile de bază ale creditării sunt în bună măsură similare cu cele practicate în sistemul nordamerican și în cel canadian, sistemul european de credite a fost conceput nu atât ca un sistem de gestionare a timpului de învățare și de construire a curriculum-ului (acestea fiind considerate probleme interne ale fiecărui stat), cât mai ales ca un sistem de standarde și unități de măsură menit să permită comparabilitatea și recunoașterea reciprocă a perioadelor de studii, să permită deci *transferul creditelor* în vederea mobilității transeuropene a studenților.

Sistemul european de credite a apărut ca o consecință directă, în planul educației, a procesului de integrare europeană și a vizat, în principal, *compatibilizarea sistemelor naționale de educație și a curriculum-urilor* în vederea facilitării și creșterii eficienței mobilității studenților în spațiul european. De aceea, formula europeană a sistemului de credite este în fapt un *sistem de transfer al creditelor*, consacrat deja sub denumirea de *ECTS – European Credit Transfer System*. Extinderea pe scară largă, începând cu anii '90, a acestui sistem în țările Europei Centrale și de Est se explică tocmai prin aspirația acestor țări la integrare, prin recunoașterea și echivalarea studiilor interne cu cele europene, în vederea posibilității de a trimite studenți în străinătate și de a primi studenți din străinătate, pe scurt, de a se integra în sistemul european de educație. Iar cum cele mai multe mobilități s-au înregistrat la nivelul învățământului superior, sistemul european de transfer al creditelor a fost și este în continuare, în primul rând și aproape exclusiv, un *sistem de recunoaștere a studiilor academice* (universitare).

Formula actuală a ECTS este rezultatul unui studiu-pilot efectuat de Uniunea Europeană, în anii 1993-1995, în cadrul programului SOCRATES (subdiviziunea ERASMUS – pentru învățământul superior), studiu prin care s-a evaluat modul în care statele europene au realizat recunoașterea studiilor efectuate în străinătate. Ca urmare a acestui studiu, sistemul european de transfer al creditelor a fost oficializat și introdus, începând cu anul 1995, în programul ERASMUS, elementele de bază ale acestui sis-

tem fiind cuprinse în documentul *„European Credit Transfer System. User's Guide*, editat de Comisia Europeană „Education, Training and Youth", prin Biroul Erasmus, 1995. [Vezi bibliografia, 69]. Documentul a apărut și în limba română, la Editura Alternative (1995), sub îngrijirea lui I. Mihăilescu. Sistemul de transfer al creditelor cuprins în acest document este destul de „democratic", în sensul că nu impune, cel puțin ca intenție, schimbări esențiale în structura de bază a programelor de studii și a curriculum-urilor din țările și instituțiile care doresc să îl adopte. În sinteză, ECTS presupune trei *domenii de compatibilitate* necesare drept condiții minimale pentru sistemele și programele de mobilități transeuropene. Asupra acestor domenii de compatibilitate ne vom opri în cele ce urmează.

7.1.2.1. Compatibilitatea privind unitățile de program de studii

Acest aspect al compatibilității s-a impus datorită faptului că, de regulă, mobilitatea studenților nu se efectuează pe durata întregului program de studii, ci doar pe anumite perioade ale acestuia, cele mai multe transferuri și burse de studii efectuându-se pe 3 luni, 6 luni sau cel mult un an. Datorită acestei situații s-a impus necesitatea ca programele de studii să fie divizate în *unități de program* relativ de sine stătătoare și care să poată fi parcurse de studenți ca un pachet compact de discipline și activități de învățare comparabil și substituibil cu pachetul omolog din programul de studii al instituției de bază (de unde studentul pleacă și unde revine pentru finalizarea studiilor).

Unitățile de program de studii sunt, de fapt, *perioade de studii cu durate egale sau apropiate și cu o încărcare în discipline și activități de învățare relativ echivalentă*, așa încât ele pot fi tratate ca unități ce presupun un *volum constant de muncă* și, prin urmare, pot fi cotate cu același număr de credite, indiferent de instituția la care sunt parcurse de studenți. Pornindu-se de la experiența majorității țărilor europene, ECTS recomandă ***semestrul***, ca unitate fundamentală a programelor de studii și ***semestrializarea***, ca principiu de construire a curriculum-ului. Durata unui program de studiu este exprimată în număr de semestre, iar fiecare semestru este cotat cu un număr standard de ***30 de credite*** (" 10%). Astfel, un program de studii cu o durată de 3 ani (6 semestre) va fi creditat cu 180 de credite, iar un program cu o durată de 4 ani (8 semestre) va fi creditat cu 240 de credite la care se adaugă, de regulă, un număr de credite (20-30) alocat examenelor de finalizare a studiilor (licență).

În cazul țărilor care mențin sistemul trimestrial (de pildă, Franța), ECTS recomandă echivalarea în semestre (unui semestru cotat cu 30 de credite îi corespunde un trimestru cu 20 de credite, așa încât numărul anual de credite rămâne constant – 60). De asemenea, în cazul țărilor care practică alte standarde de creditare a semestrelor, ECTS recomandă aplicarea unui *coeficient de echivalare*. De exemplu, dacă într-o țară (sau instituție) semestrul este cotat cu 20 de credite, atunci recunoașterea într-o altă țară (instituție) care practică standardul de 30 de credite este posibilă, în baza unor acorduri bilaterale, prin aplicarea unui coeficient de echivalare de 1,5 (1,5 x 20 = 30).

Mai dificilă însă decât echivalarea cantitativă a semestrelor și pachetelor de credite este *semestrializarea*, ca principiu de organizare curriculară. Ce presupune acest principiu?

1. În primul rând, presupune ca disciplinele de învățământ și activitățile de învățare aferente acestora să fie concepute ca *pachete compacte* ce pot fi parcurse și finalizate *pe durata unui singur semestru*. ECTS recomandă să se renunțe, pe cât posibil, la disciplinele prevăzute pe două semestre și, cu atât mai mult, la disciplinele prevăzute pe mai mulți ani (a căror învățare este scindată de o perioadă lungă de vacanță). Pe lângă argumentele de factură psihopedagogică aduse în sprijinul semestrializării (învățarea compactă este mai eficientă decât învățarea întreruptă de perioade de vacanță), se invocă mai ales argumente de factură practică. Astfel, studenții aflați în mobilități de un semestru, respectiv, de un an universitar (situațiile acestea fiind cele mai frecvente) nu-și pot finaliza studiile la disciplinele prevăzute pe două semestre, respectiv, pe mai mulți ani universitari. Se impun în acest caz proceduri destul de complicate (și neplăcute pentru student) de recunoaștere parțială a creditelor, de completare a acestora în țara (instituția) de origine, de examinări parțiale și reexaminări, proceduri ce pot fi evitate prin opțiunea pentru semestrializare.

2. În al doilea rând, semestrializarea presupune o *distribuție echilibrată a volumului de muncă pe semestre*, astfel încât cele 30 de credite să reflecte aceeași cantitate de muncă în oricare dintre semestrele care alcătuiesc programul de studii. Aceasta presupune, de asemenea, aplicarea acelorași criterii de calcul și alocare a creditelor pe fiecare disciplină, indiferent de semestrul, anul sau ciclul de studii în care disciplina este prevăzută. De pildă, o disciplină prevăzută în semestrul 2 (anul I) va avea același număr de credite cu cel alocat unei discipline prevăzute în semestrul 7 (anul IV), dacă numărul de ore și, respectiv, volumul de muncă estimat ca necesar sunt aceleași la ambele discipline. Desigur, echilibrarea volumului de muncă pe semestre presupune și menținerea unui număr relativ constant de discipline în fiecare semestru. Este evident că, standardul de 30 de credite pe semestru fiind relativ constant, modificarea numărului de discipline influențează mărimea pachetului de credite alocabil fiecărei discipline și nu permite menținerea unității de criterii în calculul și alocarea creditelor.

3. În al treilea rând, semestrializarea presupune asigurarea unui *anumit echilibru între numărul de discipline și pachetul semestrial (anual) de credite*. Fără a fi o cerință explicită a ECTS, acest echilibru apare mai ales ca o cerință practică de adaptare la așteptările studenților. Un număr mare de discipline conduce la subcreditare, iar experiența a arătat că pentru studenți, mai ales pentru cei din țările Europei Occidentale, disciplinele cu mai puțin de 5 credite sunt puțin atractive. De altfel, semestrializarea, care presupune comasarea într-un singur semestru numărului de ore afectat disciplinelor, ar trebui să conducă și la reducerea numărului de discipline pe semestru (fără a se diminua neapărat numărul anual de discipline), așa încât la o medie de 5 discipline/semestru, s-ar putea asigura o plajă de 5-10 credite/discipline, concordantă cu practica Europei Occidentale.

7.1.2.2. Compatibilitatea duratei și calendarului programelor de studii

Un alt aspect care trebuie compatibilizat interinstituțional și transeuropean, ca o condiție necesară a recunoașterii perioadelor de studii și a transferului de credite, se referă la *durata studiilor* și la *calendarul sau programarea* etapelor (trimestrelor,

semestrelor, vacanțelor) anului universitar. Sub acest aspect, varietatea foarte mare a situațiilor concrete din fiecare țară (și uneori, din cadrul instituțiilor din aceeași țară) face ca, în realitate, să nu fie cazul unei compatibilități absolute, ci mai curând al unei *compatibilități minimale* pentru ca mobilitatea studenților să fie posibilă. Problema compatibilității *duratei programelor de studii* implică, la rândul ei, trei aspecte: *durata totală* a unui program de studii, durata unui *semestru* și durata unei *săptămâni* de activitate didactică (de predare și învățare).

1. Fără îndoială, problema cea mai complicată este aceea a *duratei totale a programelor de studii*. Problema se pune în modul următor: câți ani ar trebui să reprezinte durata optimă a unui program de studii? (cu referire la programele finalizate prin diplome și certificate de atestare profesională). Desigur, problema duratei studiilor este rezolvată, în primul rând, prin *nivelul diplomelor acordate*, cum este cazul, în țara noastră (dar nu numai), al învățământului de scurtă durată (2-3 ani) și învățământului de lungă durată (4-6 ani), diferențierea fiind justificată în acest caz prin nivelul de competență recunoscut fiecărei diplome. În al doilea rând, există anumite diferențe de durată a studiilor justificate de *specificul formării în anumite domenii de specializare*. De exemplu, se recunoaște (și nu numai la noi în țară) că domeniul medicinei are nevoie de o durată mai mare a studiilor, de 5-6 ani la care se adugă uneori alte câteva etape (1-3 ani) de recunoaștere efectivă a calității de medic. Durate mai mari ale studiilor sunt recunoscute și în domeniile tehnice (inginerești), în cele artistico-plastice, iar în unele țări (de exemplu Franța) în domeniile de formare a personalului didactic.

Problema duratei studiilor, ca problemă de compatibilitate, se pune însă cu mai mare dificultate atunci când apar *diferențe de durată în cadrul aceluiași domeniu (profil) și al aceleiași specializări*. Mobilitățile de studenți au ridicat deja această problemă și aceasta întrucât durata totală a studiilor influențează direct valoarea unității de credit, precum și a pachetelor de credite alocate pe semestre și ani de studii. Este evident că un pachet de 30 de credite pe semestru dintr-un program de 4 ani nu poate fi direct comparabil cu același pachet dintr-un program cu o durată de 6 ani. Totodată, diferențele de durată antrenează și *diferențe de structură* între programele de studii (numărul de discipline și planificarea acestora pe semestre și ani de studii), așa încât pe lângă problemele de *compatibilitate cantitativă*, apar și probleme de *compatibilitate structurală*, privind numărul și conținutul disciplinelor și programarea acestora pe semestre.

Sub acest aspect, se constată că, în general, durata cea mai mare a studiilor se înregistrează în țările din Europa centrală și de Est, adică tocmai în țările care se confruntă și cu probleme de finanțare a învățământului superior, în timp ce în Europa Occidentală tendința este de reducere a duratei programelor de studii. Firește că, în cazul unei durate mai scurte a studiilor, finanțarea pe student poate să fie mai mare, fără ca în total, cheltuiala să crească, în timp ce în cazul duratei mai mari, cheltuiala totală este mai mare, dar finanțarea pe student este mai mică. Or, experiența Europei Occidentale a arătat că finanțarea mai substanțială a studiilor prin scurtarea duratei acestora asigură calitatea pregătirii studenților mai bine decât prin studii cu durate mai mari dar slab finanțate. *Este cert că integrarea europeană în domeniul educației va impune treptat și o compatibilitate sub raportul costurilor și eficienței studiilor și că diferențele prea*

mari sub acest aspect vor deveni frâne în mobilitatea studenților și în recunoașterea reciprocă a studiilor.

Este tot mai evident că învățământul modern costă, că impune investiții de capital tehnic și cheltuieli de personal tot mai mari, așa încât integrarea, prin competiție, se va pune și în cazul educației în termenii *raportului calitate-preț*. În consecință, o integrare activă, fără pierderi (fără „scurgeri" de capital tehnic sau uman) nu va fi posibilă dacă acest raport nu se va situa la nivelul unei comparabilități minime (optime).

2. Un alt aspect al compatibilității temporale a studiilor se referă la *durata semestrelor* și respectiv, a *anilor de studii*. În Europa, durata unui semestru variază între 12 și 15 săptămâni. La noi în țară, un semestru cuprinde 14 săptămâni. Aceste diferențe ridică și ele probleme deoarece durata semestrului influențează valoarea unității de credit și numărul de credite alocat fiecărei discipline. Este evident, de pildă, că o disciplină prevăzută cu 4 ore pe săptămână va însuma 60 de ore într-un semestru cu 15 săptămâni și numai 48 de ore într-un semestru cu 12 săptămâni, așa încât va fi creditată diferit în cele două situații. Firește, există soluția ca în cazul semestrelor mai scurte să se reducă numărul de discipline, astfel încât volumul de muncă pe disciplină să rămână constant (presupunând că durata săptămânii de lucru este standardizată). Sub acest aspect este însă mai degrabă de așteptat ca, treptat, să se impună durata standard de *15 săptămâni pe semestru*, măcar pentru că aceasta convine *„multiplului de 3"* cu care operează actualul ECTS (15 săptămâni pe semestru, 30 de credite pe semestru, 30 de săptămâni pe an, 60 de credite pe an, 3 săptămâni sesiunea de examene etc.). În tot cazul, stabilirea unui standard european al duratei semestrelor ar impune și o anumită standardizare privind numărul de discipline pe semestru și numărul de ore pe săptămână, ceea ce ar avea efecte benefice pe planul compatibilității studiilor.

3. Cu ultima idee am anticipat un alt aspect al comparabilității impus de ECTS și anume cel referitor la *durata săptămânii* de activitate academică. Câte zile și câte ore de activitate școlară organizată trebuie să cuprindă o săptămână? Sub aspectul numărului de zile „lucrătoare", situația este oarecum clarificată prin reglementarea cvasigenerală a săptămânii de lucru de 5 zile. Chiar dacă în unele țări sunt prevăzute activități educative și în a șasea zi (de exemplu, bibliotecile sau cluburile elevilor au program și sâmbăta și, uneori, și duminica), acestea sunt excepții și nu vizează, în cele mai multe cazuri, programul școlar obligatoriu.

Problema este însă mult mai complicată în privința *numărului de ore* afectat *săptămânal* pe ansamblul programului școlar (universitar) și pe fiecare disciplină în parte. Problema este complicată în primul rând datorită faptului că (în mod special la noi în țară) atât planurile de învățământ, cât și posturile didactice (statele de funcții de personal didactic) sunt întocmite pe discipline și număr de ore pe săptămână, așa încât apare oarecum firească tendința de a menține un număr ridicat de ore de activități didactice pe săptămână pentru a menține sau a crește numărul posturilor didactice. Este adevărat că noile proceduri de finanțare a universităților (în funcție de numărul de studenți) descurajează această tendință, dar nu o înlătură total, dovadă că planurile de învățământ continuă să fie supraîncărcate (25-30 ore pe săptămână).

Comentariu. Problema raportului dintre gradul de încărcare în număr de ore și în număr de discipline a planurilor de învățământ, pe de o parte, și numărul de posturi didactice, pe de altă parte, este o problemă cu rădăcini și cu ramificații profunde care nu poate fi expediată și cu atât mai puțin rezolvată prin câteva soluții mai mult sau mai puțin administrative sau prin analize teoretice privind iraționalitatea încărcării excesive a planurilor de învățământ. Trebuie să precizăm că în țara noastră, supraîncărcarea planurilor de învățământ este o problemă sistemică sau, cu alte cuvinte, este o „boală de sistem", care nu ține deci de o disfuncție oarecare ce ar putea fi izolată și „vindecată" de sine stătător, ci rezultă din însuși modul de funcționare a sistemului de învățământ și din relațiile acestuia cu sistemul social.

În aparență, creșterea numărului de posturi didactice pe seama unor planuri de învățământ supraîncărcate ar putea fi catalogată ca o tendință negativă alimentată de interese pecuniare „meschine", iar realitatea atestă că, într-adevăr, principala sursă a cadrelor didactice de a-și spori veniturile o reprezintă cumulurile și plata cu ora a activităților didactice suplimentare. Cu alte cuvinte, mai multe posturi, mai multe cumuluri. În fond însă, această tendință nu poate fi apreciată corect fără a lua în considerare *nivelul derizoriu al salarizării personalului didactic* și, în general, nivelul permanent insuficient al finanțării învățământului. Cumulul nu este un câștig suplimentar prin nemuncă, el este muncă suplimentară, consumatoare de energie și generatoare de oboseală, așa încât este aproape cert că un salariu decent pe norma de bază ar tempera în mod firesc (neadministrativ) tendința la cât mai multe cumuluri și, prin urmare, tendința spre planuri de învățământ cât mai încărcate. Nu este deci deloc paradoxal să considerăm că *tendința de supraîncărcare a planurilor de învățământ este consecința directă a subfinanțării învățământului, în general, și a salarizării derizorii a personalului didactic, în particular.*

Problema numărului de ore pe săptămână are însă implicații și în ceea ce privește *filosofia curriculum-ului*. Sistemul creditării, ca sistem de comensurare a *volumului total de muncă*, ia în calcul *toate* activitățile de învățare considerate necesare, adică atât *activitățile colective*, care presupun prezența elevului (studentului) în clasă, cât și *activitățile individuale*, independente de învățare. Cele două categorii de activități de învățare sunt complementare, ele își distribuie același fond total de timp, așa încât creșterea uneia nu se poate face decât pe seama reducerii celeilalte. Este evident că un program școlar încărcat în ore de activități didactice colective acordă mai puțină încredere studiului individual și activităților independente de învățare, reflectând prin aceasta o anumită concepție asupra învățării și formării. Dacă luăm, de exemplu, cazul *învățământului liceal*, unde programul școlar cuprinde o medie de 30 de ore pe săptămână (dar poate ajunge, prin jocul opționalelor de specialitate, la 32 de ore), și dacă ne raportăm la un total maxim acceptat de 40 de ore de lucru pe săptămână, atunci studiul individual se poate distribui pe maximum 10 ore săptămânal (adică o pondere de 25%). Problema este că profesorii mizează pe un timp de studiu individual mult mai mare (între 20 și 40 de ore pe săptămână), timp care în realitate nu este alocat de elevi, așa încât o parte a obiectivelor educaționale (cele plasate pe seama studiului individual)

nu este realizată. În *învățământul superior* problema nu este esențialmente diferită, înregistrându-se și aici o reducere drastică a timpului petrecut de studenți în bibliotecă, în laboratoare și la masa de lucru, reducere datorată în bună măsură programului academic supraîncărcat.

În privința compatibilității sub aspectul duratei programului săptămânal, problema este oarecum rezolvată prin pachetul total de credite acordat disciplinelor pe un semestru, întrucât acest pachet nu face distincție între numărul de ore alocat pentru activități colective și numărul de ore alocat pentru activități individuale. Aceasta face ca, în Europa Occidentală, chiar să se mențină diferențe destul de mari în privința numărului săptămânal de ore de activități didactice (de la 16-18 la 24-25 de ore pe săptămână).

Comparații directe sunt greu de făcut și pentru faptul că diferențele vizează nu numai numărul absolut de ore, dar și modul de organizare a programului de studii. Există universități în care programul săptămânal prevede 30 de ore sau chiar mai mult, numai că acest număr de ore cuprinde nu numai cursuri și seminarii în stil clasic, dar și perioade de studiu individual, în bibliotecă, în laboratoare, în activități practice sau pentru elaborarea de lucrări (referate, portofolii etc.). Dincolo de aceste diferențe, tendința generală este de reducere a numărului de ore alocate activităților didactice colective (către un standard situat între 16 și 20 de ore pe săptămână), paralel cu sporirea sarcinilor de învățare prin activități individuale, independente.

7.1.2.3. Compatibilitatea modului de calcul și de alocare a creditelor

Este evident că sistemul creditelor nu poate fi folosit ca un sistem de mobilitate și de recunoaștere a perioadelor de studii dacă nu se practică același mod de calcul și același mod de alocare a creditelor, atât pe ansamblul programului de studiu, cât și pe fiecare disciplină de învățământ. Sub acest aspect, compatibilitatea trebuie asigurată în ceea ce privește unitatea creditabilă și valoarea unității de credit.

1. **Unitatea creditabilă**, numită *și unitate de curs*, este elementul constitutiv de bază al programului de studii și reprezintă un pachet de activități de învățare care se prezintă ca un tot unitar, coerent sub aspectul obiectivelor și conținuturilor și care sunt parcurse de studenți într-o perioadă compactă de studii. Forma principală a unității de curs o constituie *disciplina de învățământ*, identificată printr-o denumire (titlu) și circumscrisă prin obiective, conținuturi, durata studierii și forma de finalizare (evaluare). Unități distinct creditabile pot fi însă și stagiile de practică sau de cercetare, lucrările de laborator, lucrările de absolvire (de licență) sau examenele de finalizare a programului de studii, toate având caracteristica comună că sunt creditate distinct printr-un pachet unitar și indivizibil de credite.

Fiecare unitate de curs este constituită, la rândul ei, din una sau mai multe *unități de studiu*. Acestea desemnează activitățile specifice de învățare prin care se parcurge unitatea de curs sau disciplina de învățământ și pot lua forma *activităților colective* de învățare (cursuri, seminarii, laboratoare, practică etc.) , sau forma *activităților individuale* (studiul în bibliotecă, întocmirea de referate, proiecte, portofolii ș.a.).

Pentru fiecare unitate de studiu se stabilește un anumit timp, exprimat în ore, estimat ca necesar pentru efectuarea ei, iar din însumarea numărului de ore alocate unităților de studiu rezultă numărul de ore al unității de curs în funcție de care se alocă pachetul de credite al acestuia. Astfel, o disciplină prevăzută cu 2 ore de curs, 1 oră de seminar și 2 ore de studiu individual va fi creditată pentru un număr de 5 ore. De regulă, activitățile colective de învățare (cursuri, seminarii etc.) sunt prevăzute explicit, ca număr de ore, în planurile de învățământ, în timp ce numărul de ore pentru activități individuale rezultă mai curând implicit, ca diferență între pachetul de credite alocat disciplinei și numărul de ore de activități colective prevăzut în planul de învățământ.

2. **Valoarea unității de credit** se stabilește în număr de ore, de regulă ca raport între numărul total de ore al perioadei de studii (de exemplu, semestrul) și numărul de credite ce se alocă perioadei respective. Este evident că valoarea unității de credit trebuie să fie aceeași pe întregul program de studii și pentru fiecare unitate de curs (disciplină), altfel și-ar pierde calitatea de etalon de măsurare a cantității de muncă, iar creditele ar deveni necomparabile. De asemenea, în cazul mobilităților de studenți, instituțiile colaboratoare trebuie să practice aceeași valoare a unității de credit, ceea ce presupune un minimum de standardizare a duratei semestrelor (ca număr de săptămâni) și a duratei programului săptămânal de activitate (ca număr de ore). Când această standardizare nu este asigurată se recurge la formule de echivalare, care diminuează totuși valoarea comparativă a studiilor efectuate în altă instituție.

În cazul unei standardizări depline a duratei studiilor, respectiv a duratei semestrelor și a duratei programului săptămânal, calculul valorii unității de credit este simplu. De exemplu, dacă o săptămână cuprinde 30 de ore de activități de învățare (inclusiv pentru studiul individual), iar numărul de credite pe semestru este de 30, atunci valoarea unei unități de credit este de o oră. În acest caz, baza de calcul al numărului de credite pentru o disciplină este numărul de ore alocat săptămânal disciplinei respective. De exemplu, unei discipline cu 2 ore de curs, 1 oră de seminar și 2 ore de lucrări practice, adică un total de 5 ore pe săptămână, i se alocă 5 credite.

Evident, dacă numărul săptămânal de ore este mai mic, atunci și valoarea unității de credit scade. Dacă, de exemplu, programul săptămânal creditat cuprinde 24 de ore, atunci unei unități de credit îi corespund 0,8 ore, iar disciplinei din exemplul anterior îi revin 4 credite. Când diferența se referă la programe de studii din instituții diferite, se aplică, pentru compatibilizare, un coeficient de echivalare de 1,25 (unui credit din al doilea exemplu i se recunosc 1,25 credite din primul exemplu). Evident însă că valoarea comparativă a pachetelor de credite scade. De aceea, ECTS recomandă folosirea aceleiași valori a unității de credit și recurgerea la compatibilizare prin armonizarea programelor de studii.

Există însă și situații în care diferențele se referă nu numai la durata programului săptămânal de activitate, dar și la durata semestrelor (număr de săptămâni), precum și la organizarea studiilor în cadrul semestrelor. De exemplu, o anumită unitate de curs poate să nu fie planificată strict săptămânal, ci cu întreruperi sau perioade (săptămâni) compacte de practică. Este cazul semestrelor finale, când numărul orelor de activitate didactică este diminuat în avantajul timpului alocat pentru elaborarea lucrării de

absolvire (licență). În aceste situații, baza de calcul al unității de credit o constituie numărul total de ore pe semestru (care se împarte la numărul de credite pe semestru). De exemplu, dacă un semestru cuprinde 14 săptămâni, cu o medie de 25 de ore pe săptămână, atunci numărul total de ore pe semestru este de 350 (14x25 = 350), iar o unitate de credit este de 11,6 (350 ore/30 credite = 11,6 ore/credit). În acest caz, o disciplină studiată în 56 de ore pe semestru va fi cotată cu 5 credite (56:11,6=4,8, adică, prin rotunjire, 5). Însă și acest mod de calcul are carențe. De pildă, el nu ia în considerare perioada sesiunilor de examene, în care, deși nu se țin cursuri, studenții învață prin studiu individual. Un mod de calcul complet ar trebuie să includă de fapt *toate activitățile de învățare* solicitate studenților și prestate de ei pe parcursul întregului semestru. Astfel, unui semestru de 15 săptămâni de activități didactice și 3 săptămâni pentru sesiunea de examene, considerând un timp de învățare mediu săptămânal de 42 de ore, i-ar corespunde un total de 756 de ore. În aceste condiții, valoarea unității de credit ar fi de 25 ore (756:30 =25,2). Există însă și păreri că timpul săptămânal de învățare necesar pentru pregătirea optimă a studentului ar trebuie estimat la un nivel ceva mai ridicat, mergând până la o medie de 50 de ore pe săptămână, așa încât unui semestru de 18 săptămâni (inclusiv sesiunea de examene), iar corespunde un timp total de învățare de 900 de ore (18x50 = 900), iar unitatea de credit ar avea, în acest caz, *30 de ore*.

Problema compatibilizării vizează ambele aspecte: atât pe cele referitor la *delimitarea unităților de curs* (a disciplinelor de învățământ), cât și pe cel referitor la *valoarea unității de credit*, având totodată implicații profunde în *structurarea planurilor de învățământ*.

Este evident că elementul cel mai rigid și mai limitat ca posibilități de acțiune este valoarea unității de credit. Limitele timpului de învățare sunt inextensibile, așa încât numărul de ore pe unitatea de credit nu poate fi crescut dincolo de aceste limite. Rezultă că pachetul de credite alocabil unei unități de curs (unei discipline) depinde în principal de *numărul unităților de curs (al disciplinelor)*. Dacă planul de învățământ este excesiv divizat într-un număr mare de discipline, atunci numărul de credite pe disciplină este mic. Pentru a menține numărul de credite pe disciplină la un nivel acceptabil, ceea ce în Europa Occidentală înseamnă cel puțin 5 credite, atunci ar trebui ca numărul de discipline pe semestru să nu fie mai mare de 5-6, ceea ce presupune o schimbare majoră a concepției privind structura planurilor de învățământ, a disciplinelor și a conținutului fiecărei discipline.

7.2. Sistemul creditelor și raționalizarea gestionării timpului de învățare

Un aspect mai puțin studiat și mai puțin pus în practică al sistemului creditelor de studii se referă la valențele sale ca sistem de raționalizare a gestiunii timpului de învățare sau, în alți termeni, ca *sistem de administrare rațională a resurselor temporale ale învățării*. Căci într-adevăr, creditele exprimă timpul estimat ca necesar pentru învățarea anumitor conținuturi, anumitor discipline, în condițiile unui volum normal de muncă pretinsă elevului (studentului) în cadrul programului de studii pe care îl parcurge. Dar, din moment ce pune problema timpului estimat ca *necesar*, sistemul cre-

ditelor pune implicit și problema *timpului disponibil* pentru învățare, cu deosebirea că în vreme ce problema timpului necesar de învățare se pune în termenii unei *estimări*, problema timpului disponibil pentru învățare se pune în termenii unei *determinări obiective*, dată de caracterul eminamente limitat al resurselor temporale. Cu alte cuvinte, timpul estimat ca necesar nu poate să depășească limitele timpului disponibil pentru învățare, oricât de necesare și de importante ar fi diferitele discipline sau activități de învățare. Limitele absolute ale timpului, în general, și ale timpului disponibil pentru învățare, în particular, sunt constrângeri care reduc din start gama și volumul opțiunilor de necesitate privind diferitele obiective și conținuturi ale învățării.

Aplicarea sistemului creditării programelor de studii, ca sistem de administrare rațională a resurselor temporale ale învățării, presupune respectarea următoarelor principii:

1. Timpul de învățare este limitat, iar volumul de muncă pretinsă elevului (studentului) la toate disciplinele și în toate formele activității de predare-învățare nu poate depăși limitele absolute ale timpului total disponibil (săptămânal, semestrial și anual) pentru activitatea de învățare.

2. Timpul total disponibil pentru învățare este distribuit, în mod explicit, pe discipline și activități de învățare, iar în funcție de numărul de ore alocat și de valoarea unității de credit, fiecare disciplină primește un număr (un pachet) de credite care exprimă ponderea disciplinei în economia generală a timpului de învățare.

3. Volumul de muncă pretinsă elevului (studentului) la o disciplină nu poate depăși numărul de ore corespunzător pachetului de credite alocat disciplinei respective. Obiectivele și conținuturile învățării se stabilesc în funcție de mărimea pachetului de credite alocat disciplinei, iar cadrele didactice au obligația de a asigura realizarea acestora în cadrul timpului alocat disciplinei pe care o predau. Orice depășire este contraindicată, fiind tratată ca nerațională și, prin urmare, descurajată.

4. Elevii (studenții) au obligația de a efectua întregul volum de muncă aferent pachetului de credite al fiecărei discipline, prin activitățile colective de învățare și, după caz, prin activități individuale de învățare, potrivit prevederilor planului de învățământ și sistemului creditelor de studii. Realizarea integrală a volumului de muncă este condiție de promovare.

7.2.1. Estimarea și distribuirea timpului total de învățare

Primul pas în „punerea pe credite“ a unui program de studii constă în estimarea timpului total de învățare necesar, respectând limitele timpului disponibil pentru parcurgerea programului respectiv. Este de subliniat, de la început, că între timpul estimat ca *necesar* și timpul realmente *disponibil* trebuie asigurată o soluție de echilibru care să evite atât supra, cât și sub încărcarea programului de muncă al elevilor (studenților). În fapt, soluția posibilă implică o opțiune între două variante disjuncte, în sensul că:

a) dacă *timpul de estimat ca necesar* pentru învățarea în condiții normale a conținuturilor (a curriculum-ului) și în cadrul duratei date a programului de studii depășește *timpul disponibil*, atunci singura soluție este *prelungirea duratei studiilor* (ca număr de săptămâni, semestre sau ani de studiu);

b) dacă prelungirea duratei studiilor nu este posibilă sau nu este agreată, atunci singura soluție este *raționalizarea curriculum-ului*, prin reducerea numărului de discipline sau/și a conținuturilor programelor analitice, cu reducerea corespunzătoare a încărcării, în număr de ore, a programului de învățare.

Întrucât sistemul creditelor de studii operează explicit cu *unități de timp real*, el nu permite depășirea limitelor absolute ale timpului disponibil, așa încât creșterea timpului de învățare alocat unor discipline nu se poate face decât prin reducerea timpului alocat altor discipline, cu toate consecințele pe care creșterea/diminuarea timpului de învățare le are pe planul obiectivelor și conținuturilor disciplinelor respective. Rezultă că estimarea timpului necesar de învățare pe ansamblul programului de studii și, apoi, pe fiecare unitate (disciplină) în parte, în condițiile încadrării obligatorii în limitele timpului disponibil, este o operație deosebit de complexă care nu se reduce la simple măsurări sau distribuiri de timp, ci angajează însăși concepția privind curriculum-ul, privind tehnologia predării și învățării și, în cele din urmă, privind definirea rutei școlare și/sau profesionale pe care o vizează programul de studii.

Timpul disponibil de învățare, în funcție de care se calculează *valoarea unității de credit*, se stabilește în baza a două repere primare: *durata zilei de lucru* (exprimată în ore) și *durata săptămânii de lucru* (exprimată în ore și/sau zile). Durata unităților mai mari de timp – trimestrele, semestrele, anii și ciclurile de studii – se stabilește, în cele din urmă, în funcție de aceste două repere primare: ziua și săptămâna de lucru. Desigur, în cazul elevilor și studenților, durata zilei și săptămânii de lucru se referă la durata zilei și săptămânii de program școlar instituționalizat și se exprimă ca *durată a timpului instituționalizat de învățare*, în sensul precizat în capitolul 6 al prezentei lucrări.

În privința duratei zilnice a timpului instituționalizat de învățare, se admite că aceasta nu trebuie să depășească cele *8 ore de muncă* recunoscute, prin legislația muncii, personalului angajat. În mod similar, se admite că și săptămâna de lucru a elevilor și studenților nu trebuie să depășească cele *5 zile* recunoscute personalului angajat. Rezultă că timpul instituționalizat de învățare trebuie să se înscrie într-o medie săptămânală de *40 de ore*. În anumite perioade specifice, de exemplu în perioadele de evaluare (sesiuni de examene) sau de pregătire a lucrărilor și examenelor de absolvire, se poate admite a anumită prelungire a săptămânii de lucru, dar care să nu depășească media 44-46 de ore. Pentru a menține însă constantă durata săptămânii de lucru în oricare dintre perioadele programului de studii, se recurge la o medie de *42 de ore pe săptămână*, frecvent utilizată în învățământul superior și care ar putea fi acceptată și în clasele finale din învățământul liceal. Firește, în învățământul primar și cel gimnazial, programul instituționalizat ar trebui diminuat către 5-6 ore pe zi, respectiv 25-30 de ore pe săptămână. Pe baza acestor repere se poate stabili timpul total disponibil pentru învățare pe trimestre, semestre și dacă este necesar, pe ani școlari.

Acest mod de calcul este posibil pentru învățământul universitar, unde majoritatea instituțiilor practică o semestrializare deplină, adică semestre cu o durată și o structură cvasiidentice, indiferent de perioada anului școlar sau de anul de studii. În învățământul liceal cele două semestre ale anului școlar sunt însă diferite ca durată: primul semestru cuprinde *14 săptămâni*, iar cel de-al doilea 21 *săptămâni* (informațiile sunt valabile

la data scrierii prezentei lucrări). În acest caz, se poate opera cu durata anului școlar, de 35 de săptămâni, rezultând un număr de 1400 ore timp instituționalizat de învățare (35x40=1400), adică o *valoare a unității de credit de 23 de ore*, considerându-se un număr de 60 de credite pe anul de studii (1400:60=23,3). În mod analog se pot calcula numărul de ore și, respectiv, valoarea unității de credit și în cazul organizării anului școlar pe trimestre. De exemplu, pentru un trimestru cu 12 săptămâni, rezultă un număr de 480 de ore timp instituționalizat de învățare (12x40=480) și o valoare a unității de credit de 24 de ore, considerându-se că un trimestru este cotat cu 20 de credite (480:20=24). Este de remarcat că în toate exemplele date a fost menținut standardul de *60 de credite pe an de studii*, indiferent dacă anul este organizat pe trimestre sau semestre, acest standard fiind larg acceptat în sistemele europene de credite.

7.2.2. Creditele și structura activităților de învățare

Este foarte important să reținem că timpul total, ca și valoarea exprimată în ore a unității de credit, calculate ca în exemplele de mai înainte, se referă la timpul *instituționalizat de învățare* și nu la întregul timp disponibil al elevului sau studentului. Pentru mai multă claritate, revenim la analiza efectuată în capitolul 6 al lucrării subliniind că timpul instituționalizat de învățare este acea *parte a timpului total disponibil* al elevului (studentului) care este alocată învățării școlare, *reglementată și programată instituțional*, în baza documentelor oficiale privind durata, structura și conținutul activităților de învățare aferente programului de studii pe care elevul sau studentul îl parcurge. La rândul lui, timpul instituționalizat de învățare se distribuie pe două categorii de activități de învățare:

a) ***activitățile colective de învățare***, organizate pe clase (grupe), care presupun prezența elevului (studentului) în clasă și care sunt programate zilnic și săptămânal, orarul școlar, sau trimestrial (semestrial), în cazul perioadelor compacte de activități practice;
b) ***activitățile individuale/independente de învățare*** care se desfășoară în afara orarului școlar și, de regulă, în afara clasei, sub forma studiului individual, a efectuării temelor de acasă, a unor lucrări, referate etc.

Activitățile colective sunt specificate în planurile de învățământ cu numărul de ore alocate pe arii curriculare și pe discipline, uneori și cu formele de organizare (cursuri, seminarii, laboratoare, practică) și cu formele de finalizare (evaluare). Activitățile individuale de învățare nu sunt specificate în planurile de învățământ, ele fiind stabilite, de regulă, de către fiecare profesor în funcție de estimările personale privind natura și sarcinile învățării la disciplina pe care o predă. Evident, spre deosebire de activitățile colective, a căror realizare de către elevi poate fi urmărită în mod direct, realizarea sarcinilor individuale de învățare nu poate fi urmărită în mod direct, ea rămâne în bună măsură la latitudinea elevilor, calitatea și cantitatea învățării prin studiu individual fiind greu de controlat.

Pe de altă parte, această practică de stabilire a sarcinilor de studiu individual, de către fiecare profesor, într-un mod mai mult sau mai puțin subiectiv, fără a ține seama de *volumul total* al sarcinilor stabilite de *toți profesorii* care predau la aceeași clasă de

elevi, este pasibilă de arbitrariu și poate conduce la o distribuire aleatorie, fără o „logică“ anume, a timpului disponibil pentru studiul individual al elevilor. Or, una dintre valențele principale ale sistemului creditării în raționalizarea gestionării timpului de învățare o constituie tocmai *proiecția explicită și controlul explicit privind distribuirea timpului total de învățare și, în cadrul acestuia, a timpului real disponibil pentru activitățile individuale de învățare.*

Practic, dacă, de exemplu, timpul săptămânal de lucru (de învățare instituționalizată) a fost stabilit la 40 de ore, din care 30 de ore sunt cuprinse în orarul școlii (pentru activitățile colective), rezultă că timpul maximal disponibil pentru sarcini de studiu individual este de 10 ore pe săptămână pentru toate disciplinele cuprinse în planul de învățământ. Cu alte cuvinte, volumul total al sarcinilor de studiu individual stabilite de toți profesorii care predau la aceeași clasă de elevi nu poate depăși 10 ore pe săptămână, respectiv 2 ore pe zi. Pentru ca încadrarea în această limită să fie certă și controlabilă, sistemul creditării include, de la început, în pachetul de credite al fiecărei discipline atât timpul alocat activităților colective, cât și timpul alocat activităților individuale de învățare. Acesta înseamnă că sarcinile de studiu individual pe care un profesor le poate solicita elevilor săi nu trebuie să depășească, sub aspectul timpului necesar efectuării lor, timpul de studiu individual atribuit disciplinei pe care o predă prin numărul de credite alocat disciplinei respective.

7.2.3. Procedura de calcul al pachetului de credite

Baza de calcul al numărului (pachetului) de credite alocat unei discipline este *timpul total de muncă estimat ca necesar (T_t)* pentru însușirea, în condiții normale, a cunoștințelor și capacităților la disciplina respectivă. Acesta se calculează ca produs (prin înmulțire) între *timpul mediu săptămânal (T_{ms})* alocat disciplinei și *numărul de săptămâni (N_s)* al semestrului sau, după caz, al anului în care se studiază disciplina respectivă, adică:

$$T_t = T_{ms} \cdot N_s$$

Timpul mediu săptămânal (T_{ms}) exprimă cantitatea medie săptămânală de muncă pretinsă elevului (studentului) pentru însușirea disciplinei, sub toate formele activității de învățare, colective și individuale, adică:

$$T_{ms} = T_{activ.\ colect.} + T_{activ.\ indiv.}$$

În cazul în care activitățile colective sunt prevăzute cu mai multe forme de organizare (curs, seminar, laborator, practică), numărul de ore rezultă din însumarea orelor alocate fiecărei forme de activitate, de pildă:

$$T_{activ.\ colect.} = T_{curs} + T_{seminar} + T_{practică}$$

În toate cazurile, timpul (T) se exprimă în ore. Timpul alocat activităţilor colective de învăţare este cel prevăzut în planurile de învăţamânt pentru fiecare disciplină şi, dacă este cazul, pentru fiecare tip de activitate didactică. Timpul pretins sub forma activităţilor individuale de învăţare se stabileşte, de regulă, pe baza unui *coeficient de corecţie* aplicat la numărul de ore prevăzut pentru activităţile colective, spre a se stabili o anumită corelare între cele două categorii de activităţi de învăţare din cadrul fiecărei discipline de învăţământ. În funcţie de situaţie, timpul de învăţare prin activităţi individuale se calculează astfel:

$$T_{activ.\ ind.} = c \cdot T_{activ.\ colect.}$$

$$T_{activ.\ ind} = c_1 \cdot T_{curs} + c_2 \cdot T_{laborator} + c_3 \cdot T_{practică}$$

De regulă, coeficienţii de corecţie pentru calculul timpului de învăţare individuală sunt subunitari, inclusiv egali cu zero. În mod evident, ei ar putea fi unitari sau supraunitari dacă timpul alocat săptămânal activităţilor individuale de învăţare ar fi egal sau mai mare decât timpul alocat activităţilor colective de învăţare, ceea ce, în prezent, nu este cazul.

Numărul unităţilor de credit alocate disciplinei de învăţământ se calculează ca raport între timpul total de muncă (T_t) necesar disciplinei, calculat ca mai înainte, şi valoarea unităţii de credit, exprimată de asemenea în ore. Pentru exemplificarea modului de calcul, să presupunem următoarele date:

- un semestru cu 18 săptămâni, cu 40 de ore de activitate pe săptămână, cotat cu 30 de credite, rezultând 24 de ore pe unitate de credit;
- o disciplină cu 4 ore de activităţi colective pe săptămână şi căreia i se recunoaşte un coeficient de corecţie pentru timpul de studiu individual de 0,5.

Rezultă că:

$$T_{activ.\ colect.} = 4 \text{ ore}$$

$$T_{activ.\ ind.} = c \cdot T_{activ.\ colect.} = 0{,}5 \cdot 4 = 2 \text{ ore}$$

$$T_{ms} = T_{activ.\ colect.} + T_{activ.\ indiv.} = 4 + 2 = 6 \text{ ore}$$

$$T_t = T_{ms} \cdot N_s = 6_{ore} \cdot 18_{săptămâni} = 108$$

$$\text{Nr.de credite} = T_t : \text{val. unit. credit} = 108 : 24 = 4{,}5 \text{ credite}$$

De regulă, în sistemul european de credite se lucrează cu pachete unitare de credite (fără zecimale). Se admite totuşi ca, în cazul pachetelor mici (sub 5 credite), să se opereze şi cu fracţiuni de 1/2 credite sau chiar de 1/3 credite. Semnificaţia celor 4,5 credite alocate disciplinei din exemplul anterior este foarte directă şi se prezintă sub două aspecte:

a) pentru profesor, cele 4,5 credite precizează că sarcinile de studiu individual solicitate elevilor nu pot să depăşească, sub aspectul timpului necesar efectuării lor, 2 ore pe săptămână;
b) pentru elev (student), cele 4,5 credite precizează că realizarea sarcinilor de studiu individual corespunzător celor 2 ore pe săptămână este o condiţie obligatorie (şi nu opţională) pentru promovarea disciplinei.

Desigur coeficientul de corecţie pentru calculul timpului de învăţare prin studiu individual poate să fie şi egal cu zero. În acest caz, disciplinei nu i se recunoaşte posibilitatea de a fi însuşită prin activităţi suplimentare, în afara orelor de curs. Prin urmare, profesorul trebuie să sistematizeze conţinuturile disciplinei şi să practice o tehnologie didactică aptă să asigure *învăţarea în clasă* la un nivel acceptabil de realizare a obiectivelor educaţionale. Orice încălcare a acestei reguli afectează direct disciplinele superior creditate şi poate genera disfuncţii majore pe ansamblul procesului de învăţământ.

7.3. Sistemul creditelor şi managementul curricular

Deschidem acest nou paragraf cu o concluzie ce ar fi putut să figureze în finalul paragrafului precedent, dar pe care o considerăm mai potrivită aici, ca jalon pentru redirecţionarea discuţiei spre o zonă deosebit de complexă (şi complicată) şi destul de puţin abordată în mod explicit: zona managementului resurselor temporale ale educaţiei. Această concluzie poate fi formulată astfel: *dacă sistemul creditelor de studii este conceput şi aplicat în mod judicios şi raţional, atunci el îndeplineşte rolul unui regulament de activitate profesională a cadrelor didactice şi a elevilor (studenţilor) şi al unui instrument al managementului curricular strategic.*

Această concluzie are consecinţe destul de importante, în tot cazul mai importante decât ar părea la prima vedere. De pildă, actul profesorului care obligă elevul să efectueze sarcini suplimentare de studiu individual mai mari decât cele permise de mărimea pachetului de credite alocat disciplinei pe care o predă este tratat ca un act de *indisciplină profesională* şi sancţionat ca atare. În acelaşi mod este tratat şi actul profesorului care nu stabileşte, nu verifică şi nu evaluează sarcinile de studiu individual ale elevilor la nivelul şi în volumul impuse de mărimea pachetului de credite al disciplinei.

Obligaţii relativ similare revin şi elevilor (studenţilor). Astfel, dacă disciplina de învăţământ cuprinde, în pachetul său de credite, şi timp de învăţare prin studiu individual, atunci elevul este obligat să efectueze toate sarcinile stabilite de profesor în cadrul timpului individual de învăţare prevăzut pentru disciplina respectivă. Realizarea acestor sarcini este condiţie de promovare, iar calitatea efectuării sarcinilor este criteriu de evaluare (de notare). Fireşte, elevul, spre deosebire de profesor, nu poate fi obligat

să nu studieze suplimentar la disciplinele care îl interesează, chiar dacă aceste discipline nu sunt prevăzute cu ore pentru activități individuale de învățare.

Sistemul creditelor de studii constituie, în viziunea descrisă mai înainte, și un *instrument de management educațional*. El permite un control mai riguros al gestionării timpului de învățare pe ansamblul planului de învățământ și pentru toate activitățile de predare și învățare cuprinse în programul școlar al elevilor. Pot fi astfel evitate supraîncărcarea nejustificată a volumului de sarcini solicitate elevilor, precum și distribuirea aleatoare și arbitrarie, de la un profesor la altul, a timpului de învățare din afara orelor de curs. Astfel, directorul de școală sau, după caz, șeful de catedră, poate evalua activitatea cadrelor didactice în funcție de modul și măsura în care sunt respectate cerințele ce rezultă din creditarea disciplinelor de învățământ. De exemplu, profesorul care din exces de zel sau din alte motive obligă elevii la un efort de studiu suplimentar, peste timpul alocat disciplinei prin pachetul de credite, poate fi avertizat și obligat să se limiteze la resursele temporale alocate disciplinei pe care o predă. Desigur, accentul nu trebuie pus pe aspectul de avertizare sau sancționare a cadrelor didactice, ci pe aspectul de raționalizare a distribuirii timpului de învățare. Câtă vreme nu există o proiecție unitară a folosirii timpului de învățare, câtă vreme fiecare profesor poate solicita elevilor oricât și orice, fără a se ține seama de volumul sarcinilor solicitate de ceilalți profesori care predau la aceeași clasă, nu se va putea asigura utilizarea eficientă și rațională a timpului de învățare.

Pe *plan pedagogic*, lipsa unei astfel de proiecții unitare are efecte directe asupra realizării obiectivelor educaționale și asupra eficienței de ansamblu a procesului de învățământ. Astfel, profesorul care mizează pe sarcini de studiu suplimentar, solicitate elevilor în afara orelor de curs, transferă în fapt o parte a obiectivelor învățării, dintre cele nerealizate sau realizate parțial în timpul lecției, pe seama acestor sarcini. Dacă însă în aceeași perioadă și la aceeași clasă mai mulți sau toți profesorii procedează de aceeași manieră, iar volumul însumat al sarcinilor depășește limitele timpului disponibil al elevilor, atunci în mod evident o parte a acestor sarcini nu va fi realizată. La ce discipline și la ce profesori? Probabil, vor avea câștig de cauză disciplinele mai importante (pentru elevi) și/sau disciplinele predate de profesorii mai „exigenți". Important este că o parte a obiectivelor transferate pe seama studiului suplimentar nu se realizează, iar, prin repetare, această situație produce permanent obiective nerealizate sau parțial realizate care, prin acumulare, generează lacune majore și deseori irecuperabile în procesul de învățământ. Este neîndoielnic că o bună parte a fenomenelor de eșec școlar, de mediocritate, de ineficiență a procesului de învățământ își are originea tocmai în modul haotic și arbitrar în care se face distribuirea timpului de învățare, în lipsa unor precizări explicite privind ceea ce se poate realiza în timpul lecțiilor și ceea ce se poate realiza în afara lor prin activități individuale de învățare, în limitele timpului real disponibil pentru toate activitățile de învățare.

7.3.1. Alocarea creditelor și problema ierarhiilor de prioritate

Necesitatea administrării raționale a resurselor temporale este prin ea însăși suficient de convingătoare și nu presupune argumente suplimentare pentru a fi asumată în proiectarea și evaluarea procesului de învățământ. Majoritatea profesorilor și ma-

nagerilor școlari acceptă sistemul creditării ca pe o soluție eficientă și deplin aplicabilă de gestionare rațională a timpului de învățare.

Lucrurile se complică însă atunci când se pune problema creditării diferențiate a disciplinelor de învățământ, creditare care ar putea să avantajeze unele discipline și să le dezavantajeze pe altele. Pe scurt, problema este următoarea: *pe baza căror principii și a căror criterii se stabilește pachetul de credite al fiecărei discipline și, implicit, se decide că o disciplină poate să beneficieze de mai mult timp de învățare, iar o altă disciplină de mai puțin?* Este de precizat că problema nu pune în cauză tehnica de calcul al timpului disponibil și al numărului de credite, ci *opțiunea strategică* privind ponderea disciplinelor în economia timpului de învățare și *ierarhiile de prioritate* admise în structura curriculum-ului. Într-o discuție liberă, fiecare profesor ar găsi suficiente argumente pentru a susține importanța specială a disciplinei sale și necesitatea de a i se aloca un timp de învățare cât mai mare. Însă pentru managerul școlar sau pentru proiectantul care este obligat să aibă în vedere ansamblul disciplinelor și activităților de învățare, ponderarea și ierarhizarea disciplinelor sunt obligatorii. *Fără ierarhii de prioritate, nu există raționalitate. Sau, cu alte cuvinte, dacă totul este important, atunci nimic nu este important.*

Întrucât însă problema ierarhizării în structura curriculum-ului și a ponderii disciplinelor în funcție de mărimea timpului alocat pentru studiu este deseori greșit înțeleasă, fiind susceptibilă de interpretări subiective mai mult sau mai puțin întemeiate, considerăm că sunt necesare câteva precizări, spre a lămuri lucrurile:

1. Este de subliniat, în primul rând, că mărimea pachetului de credite atribuit unei discipline nu exprimă neapărat importanța mai mică sau mai mare a disciplinei respective sau, cu alte cuvinte, *diferențele de creditare nu traduc în mod necesar diferențe de importanță între disciplinele de învățământ*. Dacă durata de studiu la două sau mai multe discipline este aceeași, atunci ele vor fi creditate la fel, indiferent de importanța mai mică sau mare a uneia sau alteia dintre ele. Pe de altă parte, o disciplină mai slab creditată nu este neapărat mai puțin importantă decât o alta mai bine creditată. Există discipline care, deși sunt prevăzute cu un număr redus de ore și deci cu un număr mai mic de credite, prezintă o importanță specială ca bază a accesului elevilor la studiul altor discipline. De exemplu, Geografia, prevăzută în curriculum-ul liceal cu doar o oră pe săptămână, este o disciplină cu o importanță indiscutabilă întrucât face parte obligatorie din sfera de cultură generală necesară elevilor, dar și pentru faptul că oferă o bază de cunoștințe necesară accesului la studiul altor discipline cum sunt: istoria, geologia, economia și chiar biologia sau filosofia.

2. Sub alt aspect, *creditarea diferențiată a disciplinelor de învățământ nu trebuie interpretată în sensul avantajării sau dezavantajării disciplinelor mai mult sau, respectiv, mai puțin creditate*. O disciplină mai mult creditată, inclusiv prin alocarea de ore pentru studiul individual al elevilor, nu este neapărat mai „avantajoasă" pentru profesori, dacă avem în vedere că ea presupune un volum de muncă mai mare și răspunderi sporite pentru profesorul care o predă. Avantajul creditării sporite este aparent întrucât profesorului nu i se pretind performanțe ale elevilor mai mari decât cele nor-

mai accesibile în limitele timpului de studiu alocat disciplinei sale. În sens invers, profesorului care predă o disciplină bine creditată, inclusiv prin alocarea de ore pentru studiul individual al elevilor, i se pretind performanţe de nivel ridicat, pe măsura creditării disciplinei respective.

În concluzie, ponderea şi ierarhizarea disciplinelor sub aspectul numărului de credite alocat nu se bazează pe aprecieri de valoare cu sens pozitiv sau negativ, ci pe evaluări care au în vedere criterii de *eficienţă* şi de *raţionalitate* a procesului de învăţământ în ansamblul său. Care sunt aceste criterii şi cum se aplică ele în dimensionarea pachetelor de credite ale disciplinelor de învăţământ?

Înainte de a răspunde la această întrebare, trebuie subliniat că orice calcul şi orice distribuire a pachetelor de credite trebuie să pornească de la structura curriculum-ului de bază, a curriculum-ului comun şi obligatoriu, structură sintetizată în *planul de învăţământ* prin numărul de ore alocat pe discipline şi pe activităţi didactice. Şi într-adevăr, *limita minimă a numărului de credite este impusă de numărul de ore aloct disciplinei în planul de învăţământ*, rămânând ca opţiunile de diferenţiere a creditării disciplinelor de învăţământ să se refere numai la disciplinele sau activităţile opţionale, precum şi la distribuirea pe discipline a timpului de învăţare prin activităţi individuale.

Sub acest aspect, situaţia este diferită în funcţie de nivelul şi profilul instituţiei de învăţământ. În învăţământul superior, unde autonomia instituţională este destul de cuprinzătoare, managementul curricular vizează întregul proces de elaborare a currciculum-ului (planurile de învăţământ nu sunt stabilite de Ministerul Educaţiei), inclusiv cel privind curriculum-ul nucleu (obligatoriu). La acest nivel, constrângerile sunt mai puţine şi se referă la standardele naţionale minimal necesare pentru compatibilitatea studiilor şi la o anumită structură, general acceptată, a disciplinelor fundamentale şi de specializate corespunzătoare principalelor domenii şi specializări universitare. În acest cadru destul de permisiv, universităţile au o marjă de acţiune care include posibilitatea de a stabili categoriile de discipline, regimul de studiu al unor discipline (obligatorii, opţionale, facultative), numărul de ore alocat pe discipline şi pe activităţi didactice (cursuri, seminarii, laboratoare), formele de evaluare ş.a.

În învăţământul general obligatoriu şi în cel liceal şi profesional, situaţia este diferită în sensul că cea mai mare parte a curriculum-ului o reprezintă curriculum-ul nucleu alcătuit din trunchiul comun de discipline obligatorii pentru toate unităţile de învăţământ care şcolarizează la acelaşi nivel şi în acelaşi profil. Marja de acţiune la nivelul şcolii este redusă la o plajă orară săptămânală de 2-4 ore (adică de 5-15%). Rămâne însă, în bună măsură, la decizia şcolii modul de distribuire pe discipline a timpului de învăţare prin activităţi individuale. Oricum, şi la acest nivel este posibilă şi necesară folosirea sistemului de credite ca instrument de management curricular.

7.3.2. Criteriile de alocare a pachetelor de credite ale disciplinelor

Revenim deci la întrebarea: care sunt criteriile pentru dimensionarea pachetului de credite alocat disciplinelor de învăţământ şi cum se aplică acestea în structura curriculum-ului?

1. Un criteriu larg utilizat de structurare a curriculum-ului în sistemul creditelor de studii îl constituie *contribuția disciplinelor la formarea specialistului*. Aplicarea acestui criteriu presupune definirea inițială a *profilului de formare* către care țintește programul de studii, adică stabilirea principalelor zone de competențe generale și specifice (cunoștințe, capacități, atitudini) care vor fi necesare absolventului pentru a exercita, în condiții reale, profesiunea (specializarea) în care se formează. În funcție de acest criteriu, curriculum-ul este structurat pe trei categorii de discipline:

a) ***discipline fundamentale*** sau *de bază*, care alcătuiesc trunchiul comun de formare într-un profil (domeniu) larg de specializare și asigură pregătirea fundamentală necesară accesului la oricare dintre specializările (profesiunile) din cadrul profilului (domeniului) respectiv;

b) ***discipline de specializare***, care asigură dobândirea competențelor specifice în una din specializările subordonate profilului (domeniului) de bază, precum și în unele domenii interdisciplinare necesare specialistului în exercitarea practică a profesiei;

c) ***discipline complementare***, care asigură dobândirea unor competențe suplimentare sau adiționale în raport cu formația de bază, precum și lărgirea orizontului de cunoaștere, dezvoltarea capacităților de acces la informație, de autoformare, a forței de adaptare la dinamica științelor și a profesiunilor.

Este de remarcat că această structurare a disciplinelor reflectă o anumită viziune asupra construcției curriculum-ului, o *viziune piramidală* care are la bază un *trunchi comun* de discipline fundamentale circumscrise unui domeniu larg, pe care se pot construi *mai multe rute de specializare* (sau de profesionalizare).

Larg utilizată în învățământul superior, această modalitate de construire a curriculum-ului constituie cadrul instituțional al posibilității studenților de a avea acces la dublă sau triplă licență prin *transferul orizontal al creditelor*, ceea ce înseamnă posibilitatea de a urma, concomitent sau succesiv, două sau mai multe specializări din același profil (domeniu), fără refacerea traseelor comune (de trunchi comun) ale specializărilor respective. În cadrul aceluiași domeniu, creditele obținute la disciplinele fundamentale și la unele discipline de specializare sunt recunoscute și pot fi transferate pentru construirea unei noi rute de specializare în oricare dintre specializările domeniului respectiv.

În strânsă legătură cu acest criteriu, disciplinele de învățământ sunt grupate și în funcție de criteriul *obligativității parcurgerii și promovării*, rezultând trei categorii de discipline: ***obligatorii, opționale*** și ***facultative***. De regulă, sunt obligatorii toate disciplinele fundamentale și o parte însemnată a disciplinelor de specialitate. Caracter opțional au unele dintre disciplinele de specialitate și dintre cele complementare. Caracter facultativ au disciplinele complementare, precum și orice alte discipline, din interiorul sau din afara profilului de formare, pe care elevul (studentul) dorește să le parcurgă, cu condiția ca disciplinele respective să facă parte din *oferta* de discipline a instituției de învățământ.

Sub aspectul creditării, *disciplinele fundamentale sunt, de regulă, mai puternic creditate* și aceasta pentru două motive: în primul rând pentru faptul că, nefiind prea numeroase, dar distribuindu-și același fond de timp, fiecăreia dintre aceste discipline îi

revine o durată de studiu mai mare; în al doilea rând datorită faptului că disciplinele fundamentale acoperă domenii mari ale cunoașterii, având prin urmare conținuturi destul de ample, solicitând deci un timp mai mare de învățare. Creditarea sporită a disciplinelor fundamentale ține însă și de strategia curriculară. Ele sunt mai bine creditate spre a le sublinia caracterul fundamental și pentru a stimula studenții să depună volumul de muncă necesar însușirii acestor discipline.

În privința disciplinelor de *specializare* și a disciplinelor *complementare*, acestea sunt creditate în funcție de regimul lor (obligatoriu, opțional, facultativ) și de ponderea ce li se atribuie în formarea specialistului. Desigur, și în acest caz, creditarea depinde de *strategia curriculară* promovată de instituție. De pildă, unele discipline complementare cum sunt *limbile străine* sau *informatica aplicată* (cărora multe universități le-au stabilit regim de studiu obligatoriu) sunt creditate la un nivel destul de ridicat, considerându-se ca dobândirea competenței lingvistice în una-două limbi de circulație internațională, precum și a competenței de utilizare a calculatorului sunt absolut necesare pentru exercitarea unui spectru larg de specializări.

Structurarea curriculum-ului pe categorii de discipline fundamentale, de specializare și complementare este aplicabilă și în învățământul profesional și în cel liceal, care se finalizează cu certificate sau atestate de calificare, dar chiar și în învățământul gimnazial. În fond, problema este de a recunoaște că diferitele discipline nu au același rol și aceeași pondere în formarea elevilor, că există deci discipline cu caracter fundamental, a căror învățare calitativă și cantitativă este hotărâtoare în formarea personalității elevilor, influențând însăși capacitatea de învățare a celorlalte discipline, după cum există și discipline specifice care, fără a fi mai puțin importante, au o influență limitată la un domeniu specific și, prin urmare, o pondere mai redusă în ansamblul activităților de învățare.

2. Un alt grup de criterii de ponderare a disciplinelor în sistemul creditelor de studii rezultă sau ar trebui să rezulte din ***misiunea și obiectivele instituției de învățământ***. Sub acest aspect, ar trebui să remarcăm, pentru început, că termenul de *misiune* a instituției de învățământ a pătruns relativ recent în limbajul nostru pedagogic, și anume după anii '90 pe filiera programelor girate de Comunitatea Europeană privind reforma sistemului de învățământ și, în cadrul acesteia, reforma la nivel instituțional.

Ideea este relativ simplă: *orice instituție de învățământ își justifică existența printr-o misiune specifică*. De fapt, în spatele acestei idei se află o întreagă „*filosofie*" despre rolul și răspunderile instituției școlare în cadrul sistemului de învățământ și în relațiile directe cu comunitatea socială, cu familia, cu instituțiile și agenții economici și, în general, cu societatea civilă.

Fără a detalia aici multiplele aspecte implicate de definirea misiunii instituției școlare, vom rezuma precizând că, în esență, misiunea unei instituții de învățământ sintetizează rolurile, funcțiile și obiectivele asumate în mod deliberat de către fiecare instituție în cadrul sistemului de învățământ și în relațiile directe cu comunitatea socială în care și pentru care instituția funcționează.

Există, firește, elemente comune ale tuturor instituțiilor care școlarizează la același nivel și în același profil. Există, cu alte cuvinte, elemente comune ale misiunii

școlilor generale, ale misiunii liceelor, ale misiunii universităților etc. Pe lângă aceste elemente comune, există însă și elemente specifice ale misiunii fiecărei instituții, elemente ce rezultă din contextul social concret în care fiecare instituție funcționează. În fapt, misiunea instituției individualizează *personalitatea distinctă* a fiecărei instituții de învățământ.

Cum își pune amprenta misiunea instituției pe structurarea curriculum-ului și pe creditarea disciplinelor?

Pentru a răspunde, să apelăm la câteva exemple: o școală generală din mediul rural își poate asuma misiunea de a spori șansele absolvenților de a accede în învățământul liceal. În aceste condiții, vor fi considerate prioritare și vor fi creditate la un nivel superior disciplinele care constituie probe la examenul de capacitate sau, după caz, probe la concursul de admitere. Un liceu își poate asuma misiunea de a se dezvolta ca unitate de elită și de a promova excelența studiilor în anumite domenii de specializare. În acest caz, disciplinele vizate vor fi superior creditate. Dacă liceul își propune obiectivul de a obține performanțe înalte la olimpiade și concursuri școlare pe plan național și internațional, atunci disciplinele vizate vor fi creditate cu mai multe ore pentru studiul individual, diminuându-se desigur numărul de ore atribuit celorlalte discipline.

În plan concret, situațiile pot fi foarte variate. De exemplu, un liceu cu profil agricol își poate asuma misiunea de a pregăti specialiști pentru unitățile economice cu profil agricol din zonă. În acest caz, disciplinele de specialitate și activitățile de pregătire practică vor fi superior creditate. În toate cazurile, important este că structurarea curriculum-ului și creditarea disciplinelor nu se efectuează la întâmplare, ci în baza unei misiuni și a unor obiective asumate în mod deliberat și explicit de conducerea școlii și de întregul colectiv didactic.

3. Un alt criteriu de dimensionare a pachetelor de credite alocate disciplinelor de învățământ îl constituie ***specificul învățării***. Acest criteriu se aplică în distribuirea timpului disponibil de învățare prin *activități individuale*, în afara orelor de curs. Ideea care justifică acest criteriu este aceea că, în funcție de natura obiectivelor și conținutului lor, diferitele discipline nu au nevoie în mod egal de completarea învățării prin studiu individual sau prin alte activități din afara orelor de curs. De exemplu, Educația fizică (sportul) nu are nevoie de ore suplimentare pentru studiul individual, creditarea limitându-se la numărul de ore din planul de învățământ. Alte discipline au însă nevoie de o învățare complementară prin studiul individual. Exemplul tipic în acest sens îl constituie Limba și literatura română, disciplină care nu își poate realiza obiectivele fără ca elevii să efectueze un minimum (optimum) de lectură a literaturii române. Există, de asemenea, discipline a căror învățare presupune rezolvarea de exerciții și probleme sub forma „temelor de acasă" (matematică, fizică, gramatică ș.a.). Toate aceste discipline vor fi creditate superior, corespunzător numărului de ore alocat pentru activități individuale de învățare în afara orelor de curs. Important este ca timpul total de învățare prin activități colective și prin activități individuale să nu depășească timpul normal de muncă, săptămânal, semestrial și anual.

7.3.3. Creditele de studii și evaluarea

Creditele de studii măsoară volumul de muncă necesar învățării și nu înlocuiesc sistemul de evaluare a performanțelor școlare. De aceea, aplicarea *Sistemului European de Transfer al Creditelor* nu a presupus schimbarea sistemelor de evaluare școlară din fiecare țară. Pentru comparabilitatea notelor sau calificativelor din sisteme diferite se folosesc proceduri de echivalare întemeiate pe descriptori de performanță sau/și pe coeficienți de corespondență.

Pentru a obține pachetul de credite al unei discipline, elevul (studentul) trebuie să obțină nota sau media minimă de promovare acceptată în sistemul de evaluare. Aceasta îi dă dreptul la întregul pachet de credite al disciplinei respective. Dobândirea creditelor se face pe principiul *„totul sau nimic"*. Obținerea unor note sau calificative mai mari nu aduce un spor de credite, după cum obținerea unei note sau calificativ sub limita minimă de promovare conduce la pierderea întregului pachet de credite al disciplinei, indiferent de treapta de nereușită (este cazul sistemelor cu mai multe niveluri de eșec, cum este și sistemul din țara noastră, care cuprinde 4 niveluri de consemnare a eșecului).

Creditarea exprimă dimensiunea *cantitativă* a învățării, în timp ce evaluarea exprimă dimensiunea *calitativă* a învățării. Firește însă că aspectele cantitative și cele calitative sunt interdependente, așa încât sistemul creditelor, chiar dacă nu înlocuiește sistemul de evaluare, exercită o anumită influență asupra acestuia și implică anumite schimbări privind criteriile și formele de evaluare. În ce constau aceste schimbări?

1. În primul rând, prin creditarea disciplinelor de învățământ și, în general, a programelor de studii se introduce *principiul obligativității volumului total de muncă* aferent numărului de credite. Dacă, de exemplu, unei discipline îi sunt atribuite 5 credite, ceea ce ar corespunde unui volum de muncă de 5 ore pe săptămână, atunci elevul (studentul) este obligat să presteze toate activitățile de învățare cuprinse în cele 5 ore, fie că acestea sunt activități colective (cursuri, lecții), fie că sunt activități individuale (studiul în bibliotecă, elaborarea de lucrări, referate etc.).

Sensul acestui principiu este mai bine reliefat în învățământul superior, unde formele activității de învățare (colective, individuale) sunt mai flexibile și au, parțial, un caracter facultativ, studentul având posibilitatea să opteze, în anumite limite, pentru forma de învățare care îi convine cel mai bine. Este de subliniat însă că sunt *facultative (opționale) formele de învățare, nu și învățarea însăși*. Astfel, dacă studentul optează să nu frecventeze unele cursuri, atunci el are obligația să compenseze orele nefrecventate cu alte activități de învățare pe care le consideră mai eficiente pentru el, de pildă studiul în bibliotecă. În acest caz, profesorul are posibilitatea să-i stabilească sarcini precise (întocmirea de referate, sinteze bibliografice etc.) referitoare la cursurile (temele) nefrecventate, corespunzătoare, ca volum de muncă, numărului de ore absentate. În funcție de specificul învățării, sistemele de credite cuprind, de regulă, și activități cu regim obligatoriu, cum sunt laboratoarele, lucrările practice sau seminariile, care nu pot fi substituite prin alte activități de învățare.

Chiar dacă în învăţământul preuniversitar situaţia este diferită, în sensul că frecventarea tuturor lecţiilor este obligatorie, neadmiţându-se (deocamdată) posibilitatea substituirii prin alte forme de învăţare, principiul obligativităţii volumului de muncă rămâne valabil. Mai întâi, el rămâne valabil pentru activităţile individuale de învăţare, din afara orelor de curs. Astfel, dacă o disciplină este prevăzută, prin numărul de credite, cu ore de studiu individual, atunci sarcinile stabilite de profesor (temele de acasă) în cuantumul acestor ore sunt obligatorii pentru elevi, iar efectuarea lor condiţionează direct evaluarea şi promovarea. Dar, principiul obligativităţii volumului de muncă poate fi aplicat, în anumite limite, şi în cazul absentării, mai mult sau mai puţin motivate sau nemotivate, de la lecţii. Mai ales în cazul absenţelor nemotivate, în locul unor „motivări" de circumstanţă, s-ar putea recurge la un gen de „motivare prin învăţare", solicitându-se elevilor să compenseze, prin sarcini individuale de învăţare, orele şi temele de la care au absentat.

2. Un alt aspect al influenţei creditării asupra evaluării se referă la *relaţia dintre volumul de muncă solicitat elevului şi semnificaţia calificativului sau notei obţinute*. Ideea este că semnificaţia notei obţinute la o disciplină superior creditată, care implică deci un volum mare de muncă, nu este aceeaşi cu a notei obţinute la o disciplină mai slab creditată, care implică deci un volum mai redus de muncă. Acceptând această idee, majoritatea sistemelor de credite cuprind proceduri de ponderare a notelor (mediilor) în funcţie de mărimea pachetelor de credite ale disciplinelor, proceduri investite să asigure corelarea aspectelor cantitative cu aspectele calitative ale învăţării. În fapt, este vorba despre o procedură care prevede ca media şcolară să nu mai fie calculată ca medie aritmetică simplă, ci ca *medie aritmetică ponderată*, criteriul de ponderare fiind numărul de credite alocat fiecărei discipline. Pentru relevarea consecinţelor acestei proceduri, să presupunem, ca exemplu, două situaţii:

- situaţia elevului X, care obţine note mai mari la disciplinele mai slab creditate, dar note mai mici la discipline mai puternic creditate;
- situaţia elevului Y, care obţine note mai mici la discipline slab creditate, dar note mai mari la discipline mai puternic creditate.

Să presupunem că cei doi elevi ipotetici au obţinut, la cinci discipline de învăţământ, notele înscrise în tabelul nr.7.2, în care sunt trecute şi mediile şcolare calculate în cele două sisteme (tradiţional şi pe credite):

Tabelul nr. 7.2

Elevi	DISCIPLINE					Media aritmetică obişnuită	Media ponderată prin credite
	Disciplina A 7 credite	Disciplina B 6 credite	Disciplina C 5 credite	Disciplina D 4 credite	Disciplina E 3 credite		
Note obţinute de elevul X	6	7	8	8	9	7,60	7,32
Note obţinute de elevul Y	9	8	8	7	ş6	7,60	7,88

În legătură cu datele din tabel, este de remarcat că, dacă se aplică procedura obișnuită, mediile celor doi elevi sunt egale, respectiv:

$$M = (6 + 7 + 8 + 8 + 9) / 5 = 7,60$$

Dacă însă se aplică procedura de ponderare pe baza pachetului de credite al fiecărei discipline, atunci rezultatul va fi în mod evident diferit. Astfel:

– pentru elevul X:

$$M_{ponderată} = (6x7) + (7x6) + (8x5) + (8x4) + (9x3) / 25 credite = 7,32$$

– pentru elevul Y:

$$M_{ponderată} = (9x7) + (8x6) + (8x5) + (7x4) + (6x3) / 25\ credite = 7,88$$

Este de remarcat deci că media ponderată îl avantajează pe elevul Y, care a obținut note mai mari la disciplinele superior creditate. Să observăm că avantajul nu este minor: el constă în *0,56 sutimi*. Acest avantaj poate reprezenta un puternic *factor motivațional* și o pârghie de echilibrare între volumul de muncă estimat ca necesar prin pachetul de credite și volumul de muncă efectiv depusă de elev sau student. Este totodată o procedură care pune în relație directă aspectul *cantitativ* cu aspectul *calitativ* ale învățării.

3. În sfârșit, aplicarea sistemului de credite are o anumită influență și asupra formelor de evaluare, în principal în sensul că presupune îmbinarea a cel puțin două forme de evaluare: *evaluarea finală* (sumativă) cu *evaluarea continuă* (de parcurs). Evaluarea finală este necesară pentru a consemna performanțele dobândite de elev (student) la încheierea parcursului de studiu la disciplinele de învățământ. Dar, această formă de evaluare nu este suficientă pentru a confirma că elevul a efectuat întregul volum de muncă și nici nu mai permite ameliorări operative în cazul în care volumul respectiv de muncă nu a fost realizat. De aceea, majoritatea sistemelor de credite prevăd forme de evaluare sau de *verificare pe parcurs*, menite să sesizeze ritmicitatea activităților de învățare și să permită compensarea, în timp util, a sarcinilor neefectuate și recuperarea lacunelor. La unele discipline, verificările pe parcurs reprezintă singura formă de evaluare (materializată ca notă finală), în timp ce situația inversă (evaluarea finală ca singură formă de evaluare) este mai puțin răspândită și mai puțin recomandată.

7.3.4. Aplicații de transpunere în sistemul creditelor de studii a unor curricula din învățământul liceal și gimnazial

Aplicațiile pe care le prezentăm în cele ce urmează au fost realizate în cadrul *Programului de Masterat* în specializarea *Management Educațional*, reprezintă valorificarea unor lucrări practice elaborate de masteranzi la disciplina *Managementul educațional al timpului*. Lucrările practice au fost selecționate dintre cele realizate de profesori (masteranzi) cu experiență didactică și de conducere în învățământul liceal și gimnazial. Precizăm că fiecare lucrare practică a cuprins și *elementele de fundamentare*

a opțiunilor strategice în materie de gestiune a timpului (analiza de context, misiunea și obiectivele școlii, principiile de elaborare a curriculum-ului la decizia școlii, caracterizarea claselor de elevi și analiza de sarcini etc.), elemente pe care nu le vom prezenta, reținând numai aspectele strict necesare (*opțiunile și prioritățile*) pentru ilustrarea unor modalități posibile de transpunere a unui curriculum din învățământul preuniversitar în sistemul creditelor de studii. Precizăm, de asemenea, că ne-am permis – cu acordul autorilor – să „prelucrăm" textele inițiale, în sensul de a le adapta la cerințele și „stilul" prezentei lucrări, ceea ce nu reduce deloc contribuția lor la elaborarea efectivă a aplicațiilor practice.

7.3.4.1. Varianta 1: curriculum liceal, profilul Filologie, clasa a XII-a*

Am decis să prezentăm această aplicație întrucât ea cuprinde *două variante de creditare pentru același curriculum*, diferențiate în funcție de opțiunile elevilor privind disciplinele la care vor susține probe la bacalaureat, reușind astfel să surprindă foarte bine unul dintre obiectivele principale ale creditelor de studii, cel privind *adaptarea curriculum-ului la nevoile de învățare ale elevilor*, raportate la o cerință specifică: pregătirea (și succesul) la examenul de bacalaureat. Prezentăm sintetic elementele principale ale aplicației.

1. **Obiective, opțiuni, priorități** ale procesului de învățământ la nivel instituțional, stabilite în funcție de ceea ce așteaptă elevii, părinții, comunitatea locală de la instituția de învățământ:

- dezvoltarea competențelor esențiale pentru reușita școlară: comunicare, gândire critică, luarea deciziilor, prelucrarea și utilizarea contextuală a unor informații complexe;
- valorizarea propriilor experiențe în scopul orientării profesionale optime, pentru piața muncii sau pentru învățământul superior;
- dezvoltarea capacității de integrare activă în grupuri sociale diferite: familie, mediu profesional, prieteni;
- pregătirea absolvenților de liceu într-un domeniu precizat, crearea unor deprinderi de utilizare a tehnicii de lucru specifice profilului, formarea și dezvoltarea competențelor pentru formarea continuă și promovarea școlară și profesională.

2. **Estimarea și distribuirea timpului de învățare.** În stabilirea volumului total de muncă, în calculul unității de credit și în alocarea creditelor pe discipline de învățământ s-au avut în vedere următoarele:

- numărul total de ore de activități de învățare (colective și individuale) pe săptămână se stabilește la *42 de ore*, având în vedere că este vorba despre o clasă terminală;

*Aplicația a fost realizată de prof. **Sorin Valerian Chirilă**, profesor și director al *Colegiului Economic „Dionisie Pop Marțian" din Alba Iulia.*

- conform planului de învăţământ pentru clasa a XII-a şi profilul Filologie, se prevede un număr de 30 ore de activităţi didactice, din care 20 de ore în *curriculum-ul nucleu* (CN) şi 10 ore în *curriculum-ul la decizia şcolii* (CDS), acestea din urmă putând să fie distribuite oricărei arii curriculare şi oricărei discipline (fără a fi prevăzute limite minime sau maxime);
- disciplinele cele mai creditate au fost cele din profil, la care sunt prevăzute lucrări semestriale şi la care se vor susţine probe la bacalaureat;
- disciplinele opţionale din cadrul CDS sunt de aprofundare şi au fost distribuite materiilor din care se vor susţine probe la bacalaureat (notele obţinute apar în aceeaşi rubrică cu materia din CN);
- întrucât în cazul probelor la alegere pentru examenul de bacalaureat elevii pot să opteze dintr-un pachet de discipline, au fost propuse două variante de alocare a creditelor, în mod diferit, în funcţie de disciplina aleasă (vezi Geografia şi Educaţia fizică).

3. **Estimarea timpului total de învăţare** se prezintă ca în tabelul următor:

Semestre	Nr. de săptămâni	Număr de ore / săptămână			Număr de ore / semestru / an şcolar		
		Total	Din care:		Total	Din care:	
			Pentru activităţi colective de învăţare	Pentru activităţi individuale de învăţare		Pentru activităţi colective de învăţare	Pentru activităţi individuale de învăţare
1	2	3	4	5	6	7	8
Semestrul I	14	42	30	12	588	420	168
Semestrul II	21	42	30	12	882	630	252
Total	35	-	-	-	1470	1050	420

4. **Distribuirea timpului de învăţare** pe *discipline de învăţământ* şi pe *tipuri de activităţi de învăţare* este concepută, după cum am precizat, în două variante, în funcţie de disciplinele opţionale pentru examenul de bacalaureat, potrivit tabelelor de mai jos.

Varianta 1 de distribuire a timpului de învăţare

Arii curriculare	Discipline (teme) obligatorii şi opţionale	Nr.ore de activităţi de învăţare/săptămână				Nr. de săpt.	Nr. anual de ore
		Activităţi colective.		Activităţi individuale	Total ore		
		CN	CDS				
1	2	3	4	5	6	7	8
Limbă şi comunicare	Limba şi literatura română	4	-	2	6	35	210
	Limba engleză	3	-	1	4	35	140
	Limba franceză	2	-	1	3	35	105
	Limba latină	2	-	1	3	35	105
	Lb. şi lit. română (opţional)	-	5	2	7	35	245
	Limba engleză (opţional)	-	3	1	4	35	140
	Limba franceză (opţional)	-	2	1	3	35	105

Om și societate	Istorie	2	-	1	3	35	105
	Geografie	1	-	1	2	35	70
	Filosofie	2	-	1	3	35	105
	Religie	1	-	0	1	35	35
Arte	Educație muzicală	1	-	0	1	35	35
Educ. fizică	Educație fizică	1	-	0	1	35	35
Dirigenție	Dirigenție	1	-	0	1	35	35
TOTAL		20	10	12	42	-	-

Varianta 2 de distribuire a timpului de învățare

Arii curriculare	Discipline (teme) obligatorii și opționale	Nr.ore de activități de învățare/săptămână				Nr. de săpt.	Nr. anual de ore
		Activități colective.		Activități Individuale	Total ore		
		CN	CDS				
1	2	3	4	5	6	7	8
Limbă și comunicare	Limba și literatura română	44	-	2	6	35	210
	Limba engleză	3	-	1	4	35	140
	Limba franceză	2	-	1	3	35	105
	Limba latină	2	-	1	3	35	105
	Lb. și lit. română (opțional)	-	5	2	7	35	245
	Limba engleză (opțional)	-	3	1	4	35	140
	Limba franceză (opțional)	-	2	1	3	35	105
Om și societate	Istorie	2	-	1	3	35	105
	Geografie	1	-	0,5	1,5	35	52,5
	Filosofie	2	-	1	3	35	105
	Religie	1	-	0	1	35	35
Arte	Educație muzicală	1	-	0	1	35	35
Educ. fizică	Educație fizică	1	-	0,5	1,5	35	52,5
Dirigenție	Dirigenție	1	-	0	1	35	35
TOTAL		20	10	12	42	-	-

5. Calculul valorii unității de credit (în număr de ore/unitatea de credit) s-a efectuat, potrivit algoritmului prezentat în lucrare, pe baza celor două repere principale:

– ***timpul total anual de învățare***, calculat prin înmulțirea numărului de săptămâni cu numărul de ore de activitate de învățare (colectivă și independentă) pe săptămână, respectiv:

35 săptămâni x 42 ore/săptămână = 1470 de ore

– ***pachetul de 60 de credite*** corespunzător unui an școlar.

Valoarea unității de credit a fost determinată ca raport între timpul total anual de învățare și cele 60 de credite anuale, respectiv:

Unitatea de credit = 1470 / 60 = 24,5 ore

Pentru fiecare disciplină, ***pachetul de credite*** a fost determinat ca raport între numărul total anual de ore de învățare la disciplina respectivă și valoarea unității de

credit. De exemplu, pentru Limba și literatura română, cu un total de 210 de ore de învățare, pachetul de credite este de 9 credite (210 / 24,5 = 8,57). Se observă că, potrivit unei reguli îndeobște acceptate, pachetul de credite nu se alocă fracționat decât cel mult la nivelul de 0,5.

6. **Transpunerea planului de învățământ în sistemul creditelor.** Calculând pachetele de credite pentru toate disciplinele din structura curriculum-ului, s-a obținut sistemul de creditare prezentat în următoarele două tabele, corespunzătoare celor două variante de distribuire, pe discipline, a timpului de învățare.

Varianta 1 de creditare

Discipline de învățământ	Tipul disci-plinei	Nr. ore activități de învățare / săpt.			Nr. de săpt.	Nr. total de ore în care se studiază disciplina	Număr de credite
		Total	Din care: Prin activități colective	Din care: Prin activități individuale			
1	2	3	4	5	6	7	8
Limba şi literatura română	Oblig.	6	44	2	35	210	9
Limba engleză	Oblig.	4	3	1	35	140	6
Limba franceză	Oblig.	3	2	1	35	105	4
Limba latină	Oblig.	3	2	1	35	105	4
Limba şi literatura română	Opțion.	7	5	2	35	245	10
Limba engleză	Opțion.	4	3	1	35	140	6
Limba franceză	Opțion.	3	2	1	35	105	4
Istorie	Oblig.	3	2	1	35	105	4
Geografie	Oblig.	2	1	1	35	70	3
Filosofie	Oblig.	3	2	1	35	105	4
Religie	Oblig.	1	1	0	35	35	1,5
Educaţie muzicală	Oblig.	1	1	0	35	35	1,5
Educaţie fizică	Oblig.	1	1	0	35	35	1,5
Dirigenție	Oblig.	1	1	0	35	35	1,5
TOTAL		42	30	12	-	-	60

Varianta 2 de creditare

Discipline de învățământ	Tipul disci-plinei	Nr. ore activități de învățare / săpt.			Nr. de săpt.	Nr. total de ore în care se studiază disciplina	Număr de credite
		Total	Din care: Prin activități colective	Din care: Prin activități individuale			
1	2	3	4	5	6	7	8
Limba şi literatura română	Oblig.	6	4	2	35	210	9
Limba engleză	Oblig.	4	3	1	35	140	6
Limba franceză	Oblig.	3	2	1	35	105	4
Limba latină	Oblig.	3	2	1	35	105	4
Limba şi literatura română	Opțion.	7	5	2	35	245	10
Limba engleză	Opțion.	4	3	1	35	140	6

Limba franceză	Opţion.	3	2	1	35	105	4
Istorie	Oblig.	3	2	1	35	105	4
Geografie	Oblig.	1,75	1	0,75	35	61,25	2,5
Filosofie	Oblig.	3	2	1	35	105	4
Religie	Oblig.	1	1	0	35	35	1,5
Educaţie muzicală	Oblig.	1	1	0	35	35	1,5
Educaţie fizică	Oblig.	1,5	1	0,5	35	52,5	2
Dirigenţie	Oblig.	1	1	0	35	35	1,5
TOTAL		42	30	12	-	-	60

7. **Evaluarea elevilor** prin *ponderarea mediilor şcolare* în funcţie de *mărimea pachetelor de credite* alocate disciplinelor de învăţământ este redată în tabelul următor, prin prezentarea comparativă a mediilor obţinute de către doi elevi, prin calculul obişnuit şi prin calculul ponderat al mediilor şcolare.

Discipline de învăţământ	Medii şcolare	
	Elev 1	Elev 2
Limba şi literatura română	8	7
Limba engleză	7	9
Limba franceză	8	8
Limba latină	9	9
Istorie	10	10
Geografie	9	9
Filosofie	9	8
Educaţie muzicală	10	10
Educaţie fizică	10	10
Religie	10	10
Purtare	10	10
Media aritmetică obişnuită	9,09	9,09
Media aritmetică ponderată prin credite	8,31	8,15

Cu privire la diferenţele dintre mediile şcolare calculate prin tehnica mediei aritmetice obişnuite şi mediile şcolare calculate prin ponderare cu pachetele de credite ale disciplinelor, trebuie avută în vedere acţiunea a doi factori:

a) un *factor general*, care influenţează mediile ambilor elevi, şi anume faptul că o serie de note mari sunt obţinute la discipline slab creditate (Religie, Educaţie muzicală, Dirigenţie);

b) un *factor specific* fiecărui elev, şi anume faptul că elevul 1 are note mai mari la disciplinele mai puternic creditate, aşa încât media lui (ponderată cu credite) este mai mare decât a elevului 2, care are note mai mici la disciplinele puternic creditate.

Dintre consecinţele pozitive ale creditării curriculum-ului, semnalate în cadrul aplicaţiei, menţionăm:

– *echilibrarea ponderilor acordate diferitelor domenii şi obiecte de studiu.* Creditarea unui plan de învăţământ presupune să se stabilească şi să se accepte o anumită ierarhizare a disciplinelor de învăţământ, în cadrul căreia există dis-

cipline fundamentale, care acoperă domenii mari ale cunoașterii, implicând un volum de muncă mai mare din partea elevilor, fiind deci mai puternic creditate, și discipline cu influență limitată la un anumit domeniu și care, fără a fi tratate ca lipsite de importanță, au o pondere mai redusă în ansamblul activităților de învățare.

– *concordanța cu teoriile actuale privind procesul, stilul și ritmurile învățării.* Astfel, avându-se în vedere specificul învățării, disciplinele care implică activități de învățare individuală, prin muncă independentă în afara orelor, vor fi creditate superior fără ca timpul total de învățare să depășească timpul normal de muncă săptămânal.

– *posibilitatea particularizării parcursurilor de învățare ale elevilor.* Prin prezentarea unor oferte atractive la disciplinele opționale, creditate corespunzător, ce definesc trasee particulare de învățare ale elevilor, aceștia vor putea să-și descopere și să-și valorifice maximal potențialul de care dispun și totodată să-și realizeze numărul de credite prevăzut.

– *posibilitatea integrării demersului monodisciplinar actual într-un cadru interdisciplinar.* Astfel, stabilirea pachetelor de credite la nivelul ariilor curriculare ar face posibil ca profesorii din aceeași arie (cum ar fi cei de chimie, fizică și biologie, sau cei de istorie, geografie și științe socio-umane) să abordeze la o singură disciplină temele comune, iar creditele acordate să fie recunoscute și la celelalte discipline din aceeași arie.

Pe lângă aceste avantaje, în cadrul aplicației au fost sesizate și dificultăți de aplicare a sistemului creditelor de studii pe actuala structură a curriculum-ului:

– una dintre dificultăți o constituie *încărcarea excesivă a planului de învățământ cu un număr mare de discipline* și în special de discipline obligatorii, ceea ce face ca numărul de credite alocat unor discipline să fie foarte mic și, deci, să fie neatractive pentru elevi, situație accentuată și de faptul că în curriculum-ul învățământului preuniversitar nu este aplicat principiul semestrializării (cele două semestre fiind, de altfel, inegale);

– o altă problemă a actualelor planuri de învățământ este generată de tendința, la nivel de politică educațională, *de a se reduce an de an numărul de ore alocat curriculum-ului la decizia școlii (CDS)*, iar la nivelul unităților de învățământ de *a alege programe opționale care repetă curriculum-ul nucleu (CN)* sau de a folosi orele din CDS ca „marjă de siguranță" pentru normele didactice, ceea ce diminuează până la anulare funcția pedagogică și științifică a disciplinelor opționale și a CDS.

7.3.4.2. Varianta 2: curriculum gimnazial, clasa a VIII-a, mediul rural*

Această aplicație vizează o școală din *mediul rural* unde, de obicei, elevii mai mari (este vorba de clasa a VIII-a) sunt antrenați în activități gospodărești, așa încât

*Prezenta aplicație a fost realizată de prof. **Dumitru Har**, profesor de matematică și director al Școlii cu clasele I-VIII din Răhău – Sebeș, județul Alba.

timpul extrașcolar disponibil pe care profesorii se pot bizui în stabilirea unor sarcini de studiu individual este mai redus, mai ales în anumite perioade ale anului. Remarcăm, în acest context, că în estimarea timpului pentru activități individuale, independente de învățare, profesorul a folosit rezultatele unui sondaj efectuat în rândul elevilor, din care a rezultat o *medie săptămânală de 10 ore* pe care elevii le alocă în afara programului școlar. Remarcabil este și faptul că rezultatele sondajului au fost discutate în Consiliul profesoral al școlii, unde s-a decis și asupra modului cel mai eficient de distribuire a timpului pentru studiul individual pe discipline de învățământ și, prin urmare, asupra variantei optime de creditare a planului de învățământ. Prezentăm succint principalele elemente ale aplicației.

1. Obiective, opțiuni, priorități ale procesului de învățământ la nivel instituțional, stabilite în funcție de trei coordonate:

a) *Ce ne propunem?* Un învățământ de calitate materializat în:
- rezultate bune la examenul de capacitate;
- rezultate foarte bune pentru elevii care participă la concursuri;
- eliminarea mediocrității;
- direcționarea intereselor elevilor prin alegerea cursurilor opționale;
- școlarizarea tuturor copiilor și tinerilor;
- sprijin psihopedagogic pentru elevii proveniți din familii cu probleme.

b) *Ce așteaptă comunitatea de la școală?* Elevii să fie capabili:
- să urmeze cursurile liceelor sau școlilor profesionale;
- să se integreze în societate;
- să-și aleagă o meserie;
- să aibă un comportament civilizat.

c) *Ce trebuie să realizăm?*
- un management bazat pe cerințele specifice școlii;
- evaluarea rezultatelor, prognoză și măsuri corective.

2. Estimarea și distribuirea timpului de învățare. În stabilirea volumului total de muncă, în calculul unității de credit și în alocarea creditelor pe discipline de învățământ s-au avut în vedere rezultatele unui sondaj efectuat în rândul elevilor și discutate în Consiliul profesoral, precum și nevoile de învățare a diferitelor discipline de învățământ, astfel:

- numărul total de ore de activități de învățare (colective și individuale) pe săptămână se stabilește la *40 de ore*, având în vedere că este vorba despre o clasă terminală (clasa a VIII-a), care are un rol decisiv în succesul elevilor la admiterea în învățământul postgeneral (liceal sau profesional);
- cele 40 de ore pe săptămână sunt distribuite astfel: *30 de ore pentru activitățile colective* de învățare cuprinse în programul școlar și *10 ore de învățare prin activitate individuală*, independentă;
- alocarea pe discipline a orelor de studiu individual s-a efectuat în funcție de cerințele specifice de învățare ale fiecărei discipline, precum și pe baza rolului pe care disciplinele îl au în promovarea cu succes a examenului de capacitate și în evoluția școlară a elevilor.

Semestre	Nr. de săptămâni	Număr de ore / săptămână			Număr de ore / semestru /an şcolar		
		Total	Din care:		Total	Din care:	
			Pentru activităţi colective de învăţare	Pentru activităţi individuale de învăţare		Pentru activităţi colective de învăţare	Pentru activităţi individuale de învăţare
1	2	3	4	5	6	7	8
Semestrul I	14	40	30	10	560	420	140
Semestrul II	20	40	30	10	800	600	200
Total an	34	-	-	-	1360	1020	340

3. **Estimarea timpului total de învăţare** se prezintă ca în tabelul următor:

4. **Distribuirea timpului de învăţare** pe *discipline de învăţământ* şi pe *tipuri de activităţi de învăţare* (colective şi independente).

Arii curriculare	Discipline (teme) obligatorii şi opţionale	Nr. ore activităţi de învăţare/săptămână					Nr. de săpt.	Nr. anual de ore
		Activităţi colective			Activităţi individuale	Total ore		
		Minim	Maxim	Opţiunea şcolii				
1	2		3	4	5	6	7	8
Limbă şi comunicare	Limba şi lit. română	4	44	4	6	6	34	204
	Limba engleză	2	3	2	0,6	2,6	34	88,4
	Limba franceză	2	2	2	0,6	2,6	34	88,4
	Limba latină	1	1	1	0,1	1,1	34	37,4
Matematică şi Ştiinţe ale naturii	Matematică	4	4	4	2	6	34	204
	Fizică	2	2	2	1	3	34	102
	Chimie	2	2	2	1	3	34	102
	Biologie	1	2	1	0,3	1,3	34	44,2
Om şi societate	Cultură civică	1	2	1	0,3	1,3	34	44,2
	Istorie	2	2	2	0,7	2,7	34	91,8
	Geografie	2	2	2	1	3	34	102
	Religie	1	1	1	-	1	34	34
Arte	Educaţie plastică	0,5	1	0,5	0,2	0,7	34	23,8
	Educaţie muzicală	0,5	1	0,5	0,2	0,7	34	23,8
Educ.fizică	Educaţie fizică	1	2	2	-	2	34	68
Tehnologii	Educaţie tehnologică	1	2	1	-	1	34	34
Dirigenţie	Dirigenţie	1	1	1	-	1	34	34
Opţionale	Informatică	1	2	1	-	1	34	34
TOTAL		29	38	30	10	40	-	-

5. **Calculul valorii unităţii de credit** (în număr de ore/unitatea de credit) s-a efectuat, potrivit algoritmului prezentat în lucrare, pe baza celor două repere principale:

- ***timpul total anual de învăţare***, calculat prin înmulţirea numărului de săptămâni cu numărul de ore de activitate de învăţare (colectivă şi independentă) pe săptămână, respectiv:

34 săptămâni x 40 ore/săptămână = 1360 de ore

- ***pachetul de 6o de credite*** corespunzător unui an școlar.

Valoarea unității de credit a fost determinată ca raport între timpul total anual de învățare și cele 60 de credite anuale, respectiv:

Unitatea de credit = 1360 / 60 = 22,67 ore

Pentru fiecare disciplină, ***pachetul de credite*** a fost determinat ca raport între numărul total anual de ore de învățare la disciplina respectivă și valoarea unității de credit. De exemplu, pentru Limba și literatura română, cu un total de 204 de ore de învățare, pachetul de credite este de 9 credite (204 / 22,67 =9).

6. **Transpunerea planului de învățământ în sistemul creditelor.** Calculând pachetele de credite pentru toate disciplinele din structura curriculum-ului, s-a obținut sistemul de creditare prezentat în tabelul următor.

Arii curriculare	Discipline (teme) obligatorii și opționale	Nr. ore activ. de învățare / săptămână			Nr. de săpt.	Nr. total de ore în care se studiază disciplina	Număr de credite
		Total	Din care:				
			Prin activitități colective	Prin activități individuale			
1	2					7	8
Limbă și comunicare	Lb. și lit. română	6	4	2	34	204	9
	Limba engleză	2,6	2	0,6	34	88,4	4
	Limba franceză	2,6	2	0,6	34	88,4	4
	Limba latină	1,1	1	0,1	34	37,4	11,5
Matematică și științe ale naturii	Matematică	6	4	2	34	204	9
	Fizică	3	2	1	34	102	4,5
	Chimie	3	2	1	34	102	4,5
	Biologie	1,3	1	0,3	34	44,2	2
Om și societate	Cultură civică	1,3	1	0,3	34	44,2	2
	Istorie	2,7	2	0,7	34	91,8	4
	Geografie	3	2	1	34	102	4,5
	Religie	1	1	-	34	34	11,5
Arte	Educație plastică	0,7	0,5	0,2	34	23,8	1
	Educație muzicală	0,7	0,5	0,2	34	23,8	1
Educ.fizică	Educație fizică	2	2	-	34	68	3
Tehnologii	Educ. tehnologică	1	1	-	34	34	1,5
Dirigenție	Dirigenție	1	1	-	34	34	1,5
Opționale	Informatică	1	1	-	34	34	1,5
TOTAL		40	30	10	-	-	60

7. **Evaluarea elevilor** prin *ponderarea mediilor școlare* în funcție de *mărimea pachetelor de credite* alocate disciplinelor de învățământ este redată în tabelul următor, prin prezentarea comparativă a mediilor obținute de către zece elevi, prin calculul obișnuit și prin calculul ponderat al mediilor școlare.

Discipline de învăţământ	Notele şi mediile obţinute de elevii:									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Limba şi literatura română	9	6	6	6	6	7	9	9	9	6
Limba franceză	10	8	8	8	8	8	6	9	10	6
Limba engleză	10	9	9	9	9	9	8	9	9	8
Limba latină	9	7	7	7	7	8	7	9	9	6
Istorie	10	6	8	8	8	6	6	10	10	5
Cultură civică	10	6	8	8	8	7	7	9	9	6
Religie	10	9	9	9	9	9	8	9	9	7
Matematică	9	5	5	5	5	6	5	8	8	5
Fizică	10	6	5	6	6	6	5	9	10	5
Chimie	10	6	6	7	7	6	6	9	9	6
Biologie	10	8	8	8	8	9	7	9	10	8
Geografie	10	8	6	7	7	8	6	10	9	8
Educaţie plastică	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Educaţie tehnologică	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Educaţie fizică	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Informatică	10	10	8	8	8	9	7	10	10	7
Media aritmetică obişnuită	9,82	7,88	7,82	8,00	8,00	8,11	7,23	9,35	9,47	7,23
Media ponderată cu creditele	9,66	7,00	6,93	7,16	7,16	7,39	6,30	9,11	9,21	6,49

Cu privire la concluziile aplicării mediei școlare ponderate prin credite, din aplicația de mai sus, fiind luate în considerare mai multe cazuri, rezultă cu mai multă pregnanță că *media bazată pe credite este în toate cazurile mai mică decât media calculată în mod tradițional*. Cauza o constituie împrejurarea că majoritatea elevilor își măresc media școlară prin notele de regulă mari obținute la discipline cum sunt educația plastică, educația muzicală, educația fizică ș.a., discipline care, fiind mai slab creditate, au un aport redus la mărimea mediei calculate pe baza creditelor. Diferențele dintre mediile elevilor atestă că media celor care obțin note mari la disciplinele puternic creditate este mai mare, stabilindu-se astfel un gen de „clasament al adevărului" care are o valoare prognostică mai mare decât mediile calculate prin tehnica tradițională. Este de așteptat ca introducerea modului de calcul al mediei școlare prin ponderare cu pachetul de credite al fiecărei discipline să aibă efecte, prin feed-back-ul rezultatelor, asupra modului în care elevii abordează, în însuși procesul învățării, fiecare disciplină, dozându-și eforturile în funcție de mărimea pachetului de credite al disciplinei. Aceste efecte sunt prezente deja în învățământul superior, unde sistemul creditelor este implementat de mai mulți ani.

7.3.4.3. Varianta 3: curriculum liceal, profil Economic (Servicii), clasa a X-a*

Am selectat această aplicație întrucât ea reprezintă, după opina noastră, o interesantă și reușită *adaptare a sistemului creditelor de studii la actuala structură a curriculum-ului pentru învățământul liceal* și ar putea fi direct aplicată, fără modificări esențiale (de altfel greu de realizat și de acceptat) ale acestei structuri. În cazul acestei

* Prezenta aplicație a fost realizată de prof. **Cristina Viorica Oargă** de la Grupul Școlar de Industrie Ușoară din Alba Iulia.

aplicații nu vom mai prezenta toate elementele proiectării pe credite a curriculum-ului, oprindu-ne numai asupra elementelor de noutate pe care profesorul le propune în scopul adaptării sistemului creditelor la curriculum-ul liceal. *În ce constau aceste elemente?*

I. În primul rând, profesorul adaptează modul de calcul al valorii unității de credit și al pachetelor de credite alocate perioadelor compacte ale procesului de învățământ (săptămâni, semestre, ani școlari) la împrejurarea că, în actuala structură a curriculum-ului liceal, *cele două semestre nu sunt egale* sub raportul numărului de săptămâni: primul semestru este mai mic (14 săptămâni), al doilea este mai mare (21 de săptămâni)). Evident, în aceste condiții, nici timpul de învățare și nici cantitatea de muncă prestată de elevi nu sunt egale și, prin urmare, nici pachetele de credite ale celor două semestre nu pot fi egale. În consecință, este propusă o *pseudo-semestrializare*, constând în creditarea diferențiată a fiecărui semestru, luându-se ca unitate de referință săptămâna. În acest sens:

a) este propusă *creditarea anului școlar* cu un pachet de *70 de credite* (și deci nu cu 60 de credite), pentru argumentul strict practic că cele 70 de credite pe an școlar se divid la cele 35 de săptămâni ale anului școlar, rezultând deci un număr de *2 credite pe săptămână*;

b) în condițiile unui *timp total de învățare pe săptămână* de *40 de ore* – din care 30 de ore de activități colective (lecții, practică) și 10 ore de activități de învățare prin studiu individual – rezultă o *valoare a unității de credit* de *20 de ore* (40 ore / 2 credite = 20 ore / unitatea de credit);

c) în aceste condiții, *semestrul I*, cu 14 săptămâni, va fi creditat cu un pachet de *28 de credite* ((14 săptămâni x 2 credite pe săptămână = 28 credite), iar *semestrul II*, cu 21 de săptămâni va fi creditat cu un pachet de *42 de credite* (21 săptămâni x 2 credite pe săptămână = 42 credite).

Prezentăm, în continuare, principalele documente de proiectare a sistemului creditelor de studii pentru *curriculum-ul liceal*, profil *Economic (Servicii), clasa a X-a*, elaborate prin prisma adaptărilor mai sus menționate.

1. Estimarea timpului total de învățare

Semestre	Nr. de săptămâni	Număr de ore / săptămână			Număr de ore / semestru / an școlar		
		Total	Din care:		Total	Din care:	
			Pentru activități colective de învățare	Pentru activități individuale de învățare		Pentru activități colective de învățare	Pentru activități individuale de învățare
1	2	3	4	5	6	7	8
Semestrul I	14	40	30	10	560	420	140
Semestrul II	21	40	30	10	8840	630	210
Total	35	-	-	-	1400	1050	350

2. Distribuirea timpului de învățare pe arii curriculare și discipline

Arii curriculare	Discipline (teme) obligatorii şi opţionale	Nr. ore activităţi de învăţare/săptămână					Nr. de săpt.	Nr. anual de ore
		Activităţi colective			Activităţi individuale	Total ore		
		Minim	Maxim	Opţiunea şcolii				
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Limbă şi comunicare	Limba şi lit. română	3	3	3	26	56	32	180
	Limba engleză	2	2	2	5	25	32	80
Matematică şi ştiinţe ale naturii	Matematică	3	3	3	27	57	32	182
	Fizică	1	1	1	31	131	32	42
	Chimie	1	1	1	31	131	32	42
	Chimie (opţional)	0	5	1	0	1	32	32
	Biologie	1	11	1	31	131	32	42
Om şi societate	Istorie	1	1	1	62	162	32	52
	Geografie	1	1	1	62	162	32	52
	Ştiinţe socio-umane	1	1	1	1	2	32	64
	Religie	1	1	1	0	1	32	32
Tehnologii	Informatică	2	2	2	0	2	32	64
	Contabilitate	1	1	1	1	11	32	64**
	Contabilitate (opţional)	0	5	3	0	3	32	96
	Studiul calităţii prod.	1	1	1	o,31	131	32	42
	Drept	1	1	1	31	131	32	42
	Economia întreprinderii	1	1	1	31	131	32	42
	Econ. întrep. (opţional)	0	5	1	0	1	32	32
	Practică	30*	30*	30*	10**	40*	3*	90*
Educ. fizică	Educaţie fizică	1	1	1	0	1	32	32
Orientare şi consiliere	Orientare şi consiliere	1	1	1	0	1	32	32
TOTAL		30	30	30	10	40	-	-

* Orele prevăzute se efectuează comasat în 3 săptămâni de practică.
** Cele 10 ore prevăzute pentru studiul individual la disciplinele din aria curriculară „Tehnologii" se efectuează în săptămânile compacte de practică. Prin urmare, nu se poate folosi o cheie de verificare săptămânală a orelor alocate studiului individual. O mai bună monitorizare a gestionării timpului de studiu individual se poate face dacă se are în vedere gestionarea anuală.

3. Alocarea pachetelor de credite pe discipline de învăţământ

Discipline (teme) obligatorii şi opţionale	Tipul disci-plinei	Nr.ore activit.de învăţare / săptămână			Nr. De săpt.	Nr.total de ore în care se studiază disciplina	Număr de credite
		Total	Din care:				
			Prin activit. colective	Prin activit. Individuale			
1	2	3	4	5	6	7	8
Limba şi lit. română	TC	56	3	26	32	180	9
Limba engleză	TC	25	2	5	32	80	4
Matematică	TC	57	3	27	32	182	11
Fizică	TC	131	1	31	32	42	2

Chimie	TC+CDS	231	1+1	31	32	74	2
Biologie	TC	131	1	31	32	42	2
Istorie	TC	162	1	62	32	52	2
Geografie	TC	162	1	62	32	52	3
Ştiinţe socio-umane	TC	2	1	1	32	64	4
Religie	TC	1	1	-	32	32	1
Informatică	TC	2	2	-	32	64	3
Contabilitate	TC+CDS	41	1+3	1	32	160	9
Studiul calităţii prod.	TC	131	1	31	32	74	4
Drept	TC	131	1	31	32	42	2
Economia întreprind.	TC+CDS	231	1+1	31	32	74	4
Practică	TC	40	30	10	3	90	4
Educaţie fizică	TC	2	-	-	32	64	3
Orientare şi consiliere	TC	1	-	-	32	32	1
TOTAL		40	30	10		1400	70

* Orele prevăzute se efectuează în săptămâni compacte de practică
** TC = Trunchi comun; CDS = Curriculum la decizia şcolii.

II. O altă adaptare importantă a sistemului creditelor de studii la structura actuală a curriculum-ului liceal pornește de la constatarea că numărul mare de discipline conduce la o creditare minoră (cu 1-3 credite) a unor discipline, precum și la o anumită izolare a disciplinelor unele față de altele atunci când se distribuie timpul de învățare. Or, există discipline conexe, reunite în arii curriculare, la care distribuirea timpului de învățare ar trebui să țină seama de întrepătrunderile și complementaritățile existente între aceste discipline. Soluția propusă de profesorul S.V. Chirilă este ca unitatea de curs, respectiv *unitatea creditabilă să fie aria curriculară*, așa încât pachetele de credite să se aloce pe arii curriculare și abia ulterior să se efectueze o subdivizare a creditelor pe discipline de învățământ. Avantajele acestei soluții ar fi:

– numărul mic de arii curriculare, considerate ca unități de curs, permite un număr mare de credite pe fiecare arie;
– se poate realiza o mai bună echilibrare a eforturilor și sarcinilor de învățare între disciplinele din aceeași arie curriculară;
– obiectivele și conținuturile disciplinelor aceleiași arii curriculare pot fi compatibilizate, se evită paralelismele și se poate realiza o mai bună structurare a temelor abordate interdisciplinar, asigurându-se astfel un management rațional al timpului de învățare al elevilor;
– organizarea la nivel de școală a activității didactice și științifice a profesorilor se face, de regulă, pe arii curriculare, ceea ce facilitează cunoașterea de către profesori a modului de distribuire globală, pe ansamblul ariei curriculare, a timpului de învățare al elevilor și cooperarea pentru o cât mai echilibrată și rațională distribuire a timpului de învățare pe fiecare disciplină;

4. Alocarea pachetelor de credite pe arii curriculare

Arii curriculare	Nr. ore de activităţi de învăţare / an şcolar				Număr de credite
	Nr. ore de activităţi colective		Nr. ore de activităţi individuale	Total	
	Trunchi comun	Curriculum la decizia şcolii			
1	2	3	4	5	6
Limbă şi comunicare	160	-	100	260	13
Matematică şi Ştiinţe ale naturii	192	32	116	340	17
Om şi societate	128	-	72	200	10
Tehnologii	282	160	62	504	26
Educaţie fizică şi sport	62	-	-	62	3
Orientare şi consiliere vocaţională	34	-	-	34	1
TOTAL	858	192	350	1400	70

Capitolul 8

REFERENŢIALELE DE FORMARE ŞI TEHNICA REFERENŢIALIZĂRII

Una dintre problemele, pe cât de importante pe atât de dificile, ale proiectării pedagogice şi ale managementului educaţional este problema *criteriilor de referinţă* sau a *punctelor de reper* în funcţie de care se decide asupra obiectivelor, conţinuturilor, metodelor şi mijloacelor ce alcătuiesc un proces sau o structură (un sistem) de educaţie. Originea problemei trebuie căutată în însăşi natura complexă şi, uneori, contradictorie a educaţiei, în faptul că educaţia nu este o acţiune neutră şi impersonală, ci o acţiune *cu sens*, care angajează valori şi care generează un „câmp de interacţiuni" în care se întâlnesc, dar se şi confruntă, interese şi atitudini, opţiuni şi impuneri, libertăţi şi constrângeri. După cum arătam în capitolul dedicat nevoilor de educaţie, logica discursului pedagogic este o logică a lui *trebuie*, dar a unui „trebuie" care nu se vrea deontologic, ci *ontologic*, adică a unui „trebuie" căruia fiecare proiectant, fiecare manager şi, pe un plan mai general, fiecare concepţie pedagogică, tind să îi imprime statutul lui „*este necesar*" şi, mai mult decât atât, statutul lui „este *obiectiv* necesar". Desigur, nu se pune problema de a nega faptul că există un determinism obiectiv al educaţiei (cel puţin în dimensiunile sale sociale, educaţia are realmente determinări obiective) sau de a anula (nici nu ar fi posibil) sensurile axiologice şi teleologice, inclusiv politice, ale educaţiei. Problema este de a se explicita cât este „trebuie" şi cât este „necesar" în proiectarea acţiunii educaţionale şi, îndeosebi, de a se stabili *sistemul de referinţă* în cadrul căruia programul (structura, instituţia, sistemul) de educaţie se justifică.

Referenţialele de formare, ca şi tehnica referenţializării încearcă, în fapt, să ofere soluţii pentru două probleme: una este problema *explicitării* sistemelor de referinţă care stau la baza proiectării şi evaluării unui program, a unei structuri, unei instituţii de formare; cealaltă este problema *utilităţii*, dar nu o utilitate abstractă, indefinibilă sau „universal valabilă", ci o utilitate centrată pe destinaţia concretă, specifică şi nemijlocit evaluabilă a programului, structurii, sau instituţiei de formare. Acesta este, într-o prezentare succintă, contextul în care se plasează problema referenţialelor de formare.

8.1. Referenţialele de formare: aspecte terminologice şi conceptuale

Termenul de referenţial, ca termen aparţinând limbajului pedagogic, s-a consacrat în special în literatura pedagogică de limba franceză, unde a generat o întreagă familie de termeni cu semnificaţii complementare: *référent, référé, référentiel, référentialisation*, toţi aceşti termeni fiind folosiţi în legătură cu *proiectarea* şi *evaluarea* pro-

gramelor de formare sau a diferitelor componente ale acestora (obiective, conținuturi, metode, rezultate). În literatura de limbă engleză, termenul de referențial nu are un corespondent lingvistic direct, exceptând termenii comuni de *reference* (substantiv cu înțelesul de referință sau referire) și *to refer* (verb tranzitiv cu înțelesul de a se referi la ceva, „to refer to..."), termeni care nu au însă semnificație specială legată de proiectarea pedagogică. Mai apropiat de semnificația franceză a termenilor de referențial și referențializare pare să fie termenul de *design* („instructional design"), cu precizarea că acest termen are o semnificație mai largă decât termenul de proiectare.

În literatura pedagogică românească, termenul de design pedagogic (design instrucțional) a fost asimilat cu ușurință, păstrându-i-se atât semnificația, cât și grafia și pronunția, pătrunzând deja în dicționare, îndeosebi ca urmare a traducerilor din literatura americană (R. M. Gagné, L. J. Briggs). În privința termenului de *referențial*, acesta nu este folosit ca atare în literatura noastră pedagogică, în schimb ideea de *sistem de referință* pentru proiectare și evaluare este frecvent invocată în studiile de specialitate. În aceeași direcție terminologică, documentele privind Curriculum-ul național folosesc termenul de *cadru de referință* („document reglator care asigură coerența, în termeni de procese și de produse în elaborarea componentelor sistemului curricular") și termenul de *obiective de referință* (obiectivele care constituie punctul de reper nemijlocit pentru stabilirea activităților de învățare).

8.1.1. Conceptul și concepția referențialelor de formare

Dincolo însă de aceste considerente terminologice, importantă rămâne concepția care întemeiază utilizarea referențialelor în actul proiectării și al evaluării pedagogice, iar această concepție este descrisă sintetic de două coordonate:

a) orice program de educație (de formare) și orice structură (instituție) educativă trebuie să fie proiectate și organizate în relație directă cu o *destinație exactă*, destinație care reprezintă finalitatea sau funcția socială a programului sau instituției de educație;

b) evaluarea programelor și instituțiilor educative se efectuează pe baza unor criterii care urmăresc *validarea socială (externă)* a rezultatelor activității educative.

În planul *proiectării*, referențialul (de formare) este instrumentul prin care se analizează și se descriu, în termeni concreți, destinația programului de formare sau misiunea și obiectivele instituției educative, iar în planul *evaluării*, referențialul (de evaluare) este un sistem de criterii pe baza cărora sunt validate rezultatele („produsele") programului de formare sau/și ale instituției educative, prin evaluarea gradului de corespondență între destinația formării și rezultatele efectiv obținute. Astfel, în Franța, încă din anul 1982, Ministerul Educației Naționale a introdus referențiale pentru principalele discipline de învățământ, în scopul *validării criteriale* a capacităților pe care elevii le dobândesc în procesul de învățământ. De exemplu, referențialul pentru limba franceză propune „organizarea învățământului acestei discipline în jurul unor obiective majore, cum sunt: învățarea limbii, achiziția metodelor care favorizează exercițiul responsabilității și dezvoltarea imaginației, a gândirii etc." Sistemul pus în practică

propune verificarea atingerii acestor obiective „apreciind *producțiile*... care pun în acțiune *capacități* cum sunt: a comunica în limbaj oral, a se informa, a se documenta, a recepționa (a realiza, a aprecia) un mesaj. În urma unui tratament taxonomic, capacitățile precedente se descompun, la rândul lor, *în competențe caracteristice*, referitor la care autorii au fixat criterii de reușită ce permit *validarea achizițiilor*" [72, pag. 35-36]. În legătură cu acest tip de referențial, G. Figari consideră că el comportă, în fapt, două dimensiuni:

- *decuparea ariei disciplinare prin capacități în loc de conținuturi*, astfel încât referința nu mai este suma descriptivă a *cunoștințelor* ce constituie disciplina și în raport cu care se justifică alegerea secvențelor de predare, ci mai curând o listă ierarhizată de obiective ce desemnează *capacitățile* considerate ca fiind elemente constitutive ale *competențelor sociale* (a ști să comunici etc.) la care stăpânirea disciplinei pretinde să conducă;
- *determinarea unui mod de evaluare care să fie coerent cu „dispozitivul educativ" evaluat*. În acest caz, *„referentul* reunește, în esență, obiectivele fixate de cei care au conceput referențialul și în raport cu care sunt evaluate rezultatele. Ca și în cazul conceperii (al proiectării), evaluarea utilizează referențialul ca pe un ghid, și mai precis ca pe un instrument-etalon care să favorizeze măsurarea distanței dintre realitate și etalon". Coerența cu dispozitivul educativ se referă la faptul că referențialul prevede „un control continuu, practici de evaluare formativă, o validare a achizițiilor pe baza unor criterii de reușită determinate pentru fiecare capacitate" [72, pag. 36-37].

Rezumând la acest nivel al analizei, referențialul poate fi definit drept un *sistem unitar și coerent de puncte de reper, de criterii sau de indicatori pe baza căruia se circumscriu, în plan real, dimensiunile, componentele și conținutul unui anumit profil de formare, ale unui curriculum, în general, ale unui program de educație (de formare).* Semnificația esențială a referențialului este aceea de *sistem de referință* la care se raportează un proiect sau un program de formare și în funcție de care rezultatele acestuia sunt proiectate și evaluate. Este implicată aici o importantă (dacă nu chiar radicală) schimbare de paradigmă în sfera proiectării pedagogice: aceea că *sursa* care generează și justifică un proiect și, pe baza lui, un program de formare, ca și *instanța care evaluează* rezultatele programului *sunt exterioare în raport cu realizatorii proiectului sau programului*, nu depind de ei, de concepția sau voința lor de a stabili obiective și conținuturi în funcție de o „logică internă și autonomă", oricât de „inteligentă" ar fi aceasta. Decizia esențială aparține beneficiarului, celui care comandă și care, de cele mai multe ori, finanțează programul de formare.

Comentariu. Am avut ocazia să participăm la un seminar organizat de Institutul de Dezvoltare Socială (I.D.S.) din Rouen (Franța) pe tema proiectării programelor de formare profesională și a managementului de proiect, cu aplicații în domeniul programelor de formare pentru profesiuni sociale. În cadrul acestui seminar, profesorul Lionel Hanin (de la I.D.S. – Rouen) făcea o remarcă intere-

santă: aceea că reperele istorice ale folosirii referențialelor nu se regăsesc în sfera educației școlare sau a învățământului general, ci în sfera formării profesionale, a reconversiei și în special în învățământul tehnic. În Franța, tehnica referențialelor de formare și de evaluare a fost introdusă prin cooperare între Ministerul Educației și ministerele economice, acestea din urmă fiind interesate în descrierea cât mai clară și explicită a competențelor ce trebuie formate prin programele de formare profesională. Folosirea referențialelor tocmai în aceste domenii nu este deloc întâmplătoare. Formarea profesională nu se poate realiza pe bază de modele arbitrare, printr-o pedagogie „de cabinet“, ci pe baza unei pedagogii de teren, a unei pedagogii a proiectului („la pedagogie du project“) întemeiată pe descrierea exactă a activităților prin care se exercită profesiunea și a competențelor de care absolvenții programului de formare trebuie să dispună pentru exercitarea activităților specifice profesiunii.

Treptat, tehnica referențialelor s-a diversificat atât ca domenii de aplicare, cât și ca funcții. În partea aplicativă a seminarului la care am participat am constatat că referențialele sunt folosite în multiple ipostaze, dintre care cele mai importante sunt:

- instrumente care precizează competențe;
- sisteme de referință pentru recrutarea și selecția profesională;
- ghiduri orientative pentru definirea obiectivelor, alegerea conținuturilor și a metodelor în cadrul programelor de formare;
- instrumente de evaluare și de validare a cunoștințelor și abilităților dobândite de cursanții (absolvenții) programelor de formare;
- instrumente pentru evaluarea instituțiilor școlare;
- documente indispensabile ale oricărui dosar de obținere a finanțării necesare derulării programelor de formare.

8.1.2. Perspective de abordare a referențialelor

În principiu, ideea sistemelor de referință pentru proiectarea și evaluarea programelor sau instituțiilor de educație este simplă și ușor de acceptat. Se poate afirma, de altfel, că necesitatea raportării la sisteme de referință ține de însăși natura educației, mai ales a educației instituționalizate, organizată ca sistem de învățământ al unei societăți, al unui stat. În fond, școala și educația școlară nu sunt entități abstracte și atemporale, ci părți integrante ale vieții sociale reale cu toate coordonatele ei: economice, politice, culturale, axiologice, demografice etc., fiecare dintre acestea și toate împreună oferind sau chiar impunând sisteme de referință pentru educație. Problema este în ce măsură sistemul de referință asumat este *explicit* (ca mod de formulare și de comunicare), este *semnificativ* (ca sens) și este *pertinent* (sub aspect pragmatic).

Stabilirea unui sistem de referință nu rezolvă însă, prin ea însăși, problema raționalității proiectelor pedagogice și a eficacității programelor de formare. Sunt necesare clarificări privind sursa și natura sistemului de referință ales, relația acestuia cu procesul educativ concret și cu actul evaluării, cine și în ce condiții propune (impune) un anumit sistem de referință și, în cele din urmă, cum poate fi evaluat referențialul însuși.

Pentru clarificarea acestor aspecte, ne propunem să analizăm principalele perspective de abordare a referențialelor, din care vor rezulta și principalele ipostaze în care conceptul și tehnica referențializării se prezintă în proiectarea și evaluarea programelor de formare și a instituțiilor educative.

8.1.2.1. Referențialul cartezian

Încercând o delimitare cât mai explicită a semnificației termenului de referențial, G. Figari [72] propune referențialul cartezian ca pe modelul cel mai direct și cel mai relevant pentru această semnificație, model care are calitatea de a distinge foarte clar coordonatele sau dimensiunile diferite ce alcătuiesc un sistem de referință. După cum se cunoaște, referențialul cartezian este, în esență, un sistem de axe concurente, două (în plan) sau trei (în spațiu), în raport cu care se poate plasa sau se poate repera poziția elementelor unei mulțimi date, elemente ce pot fi puncte geometrice, puncte materiale, obiecte, figuri, corpuri etc. Fiecare axă simbolizează o coordonată sau o dimensiune a planului sau a spațiului circumscris de sistemul de referință. Evident, poziția fiecărui obiect poate fi fixată atât în raport cu sistemul de axe, cât și în raport cu celelalte obiecte din același sistem de referință. Se ridică întrebarea: ce relevanță au aceste enunțuri mai curând matematice decât pedagogice pentru semnificația termenului de referențial? Două sunt răspunsurile:

1. În primul rând, *modelul referențialului cartezian obligă la a distinge foarte net între coordonatele sau dimensiunile ce alcătuiesc un sistem de referință.* În forma sa clasică, referențialul cartezian este un sistem de axe perpendiculare (rectangulare) care, deși au aceeași origine, se distanțează pe dimensiuni diferite, dar complementare. Rezultă că prezența celei de-a doua (sau a treia) coordonate diferită de prima este esențială. În lipsa ei, poziția obiectului este imposibil de reperat, iar obiectul devine necaracterizabil în sistemul de referință respectiv. Dacă, în cazul nostru și într-un mod foarte general, am considera că obiectul este educația, atunci fixarea poziției educației într-un sistem de referință oarecare presupune cel puțin două coordonate, dintre care una poate fi *o referință la educația însăși* sau la o componentă a ei (obiective, conținuturi, metode), iar cealaltă trebuie să fie *o referință la altceva decât educația însăși* (contextul social și economic, nevoile de educație, sistemul axiologic de referință etc.). Firește, sistemele de referință se pot situa pe diferite paliere de generalitate și arii de cuprindere.

De pildă, la un nivel specific, un referențial de evaluare a unui program de formare sau a unei instituții școlare ar putea avea ca o coordonată *resursele utilizate*, iar ca a doua coordonată *rezultatele obținute*. Important este faptul că, și în acest caz, cele două coordonate desemnează dimensiuni diferite, dar obligatoriu să fie considerate împreună. Nu se poate spune nimic concludent despre un program de formare sau despre o instituție școlară dacă luăm în considerare doar resursele utilizate sau doar rezultatele obținute, întrucât combinația celor două generează poziții diferite în sistemul de referință, iar poziția programului sau instituției evaluate poate fi fixată nu numai în raport cu sistemul de referință, dar și în raport cu pozițiile altor programe sau instituții plasate

în același sistem, ceea ce sporește relevanța și pertinența referențializării.

2. În al doilea rând, modelul referențialului cartezian, obligând la a distinge foarte net între coordonatele ce alcătuiesc sistemul de referință, obligă totodată *la a distinge la fel de net între tipurile de date (informații), în funcție de sursa și natura lor, pe baza cărora se construiește referențialul*. Această cerință este cu atât mai importantă în domeniul educației, ca și în alte domenii socioumane complexe, cu cât în aceste domenii datele (informațiile) nu sunt întotdeauna și în totalitate date riguroase, certe și obiective, ele sunt deseori aproximative, colectate selectiv și susceptibile de interpretări diferite, informația „pură" coexistă cu cea „manipulată", receptarea aceleiași situații este filtrată de interese, reprezentări, mentalități. Se întâmplă, în aceste condiții, ca procesul decizional fie să se întemeieze pe o informație neautentică sau cu un grad de certitudine nedeterminat, fie pur și simplu să eludeze sau să nu expliciteze informația de referință.

De exemplu, un referențial centrat pe obiective, în care deci punctele de reper ale proiectării sau evaluării sunt obiectivele, nu îndeplinește cerința referențialului cartezian dacă nu explicitează datele pe baza cărora s-a decis pentru acele obiective și nu pentru altele și dacă nu distinge între procesul de colectare a datelor și procesul de decizie asupra obiectivelor.

După cum remarcă G. Figari, definiția elementară a referențialului cartezian „invită la restabilirea (în cadrul utilizărilor date noțiunii de referențial în mediile educative) a statutului datelor ca elemente de referință, date care devin la rândul lor scări de determinare a coordonatelor" [72, pag. 45]. Pe scurt, modelul referențialului cartezian obligă la a distinge între:

a) demersul științific de colectare și tratare a datelor de referință și

b) demersul decizional, organizațional și pedagogic al referențializării.

Coerența deciziilor cu datele de referință nu este obligatorie și nu este o cerință necesară a referențializării, ea ține de opțiunea proiectanților. Este însă obligatorie (în sens metodologic) cerința de a distinge între demersul stabilirii datelor și demersul luării deciziilor, precum și de a explicita ambele demersuri.

8.1.2.2. Abordarea semantică

O altă perspectivă de abordare a referențialelor și a tehnicii referențializării este cea lingvistică și, în cadrul acesteia, cea semantică. Această perspectivă de abordare este necesară pentru faptul că forma principală de materializare și de comunicare a oricărui referențial, privit ca instrument de lucru, dar și forma în care referențialele sunt practic utilizate în relația dintre proiectanți și realizatori și între realizatori și evaluatori, este *forma lingvistică* sau, mai exact, o formă care folosește *limbajul verbal*. Chiar dacă referențialele pot îmbrăca și forma reprezentărilor grafice (scheme, organigrame, diagrame etc.) sau pot utiliza și limbaje formale (matematic, statistic, logic), formularea și comunicarea în limbaj verbal rămân indispensabile. Or, după cum se cunoaște, funcția principală a limbajului este *funcția referențială*, care constă în calitatea limbajului de a desemna, prin cuvinte și prin construcții verbale, o realitate extralingvistică alcătuită din obiecte, fenomene, stări, acțiuni.

Această funcție nu se realizează însă – mai ales în cazul limbajelor naturale sau al limbajelor științifice construite pe limbaje naturale (cum este și cazul limbajului pedagogic) – în mod strict liniar și univoc. *Referința*, ca relație între cuvinte și lucruri, poate fi *directă* și certă (lipsită de ambiguități) atunci când cuvintele denumesc obiecte, fenomene și acțiuni reperabile nemijlocit în realitatea concretă, dar este *mijlocită* de reprezentări, de concepte, de opinii (și deci susceptibilă de ambiguități) atunci când denotatul (elementul extralingvistic) nu mai este un obiect concret direct reperabil în lumea „fizică“, ci o stare, o evoluție de stări, o „structură latentă“, o relație sau orice alt element neperceptibil sau care nu are corespondent în lumea perceptibilă, ori a cărui identificare depinde de o *atribuire de semnificații*. Într-o exemplificare foarte simplă, este vorba de diferența dintre referința sau referentul cuvântului *manual* (ca substantiv) și referința cuvântului *inteligență*. Prima este în mod evident o referință directă, la un obiect fizic, care poate fi concretizată cu ușurință până la individualizare (manual de limba engleză, clasa a XI-a, autori, editură, an de apariție etc.). Cea de-a doua este o referință mediată, inteligența nu este direct perceptibilă și chiar dacă pot fi determinați indicatori observabili ai inteligenței, ea rămâne totuși o realitate identificabilă în baza unei atribuiri de semnificații. Firește, inteligența este o realitate. Nu se pune problema de a nega existența reală a inteligenței, ci de a consemna caracterul mijlocit al relației dintre *realul* inteligenței și *cuvântul* (termenul) de inteligență.

Necesitatea abordării semantice a referențialelor de formare decurge și din unele particularități ale limbajului pedagogic și, în legătură cu acesta, ale conceptelor pedagogice. Construindu-se pe limbajul natural și, în sens invers, pătrunzând în limbajul natural, termenii pedagogici și limbajul pedagogic în ansamblul său dobândesc o combinație ce le este proprie între denotativ și conotativ, între referințele directe și cele mijlocite, între constatativ și interpretativ. Sub alt aspect, demersul științific în pedagogie interferează cu experiența empirică și cu demersul cognitiv al „simțului comun“, cu întrepătrunderi ale căror granițe sunt dificil de trasat și de controlat, așa încât pe plan conceptual, pedagogia, ca știință implicată direct în acțiunea practică, se confruntă cu o interferență între conceptele științifice și conceptele empirice, situație care influențează, desigur, nivelul și calitatea funcției referențiale a limbajului pedagogic.

Comentariu. Ne permitem, în acest context, să deschidem o scurtă paranteză spre a clarifica unele aspecte și a explicita unele puncte de vedere referitoare la conceptele pedagogice și la limbajul pedagogic, privite atât ca părți constitutive ale teoriei pedagogice, cât și ca „realități în acțiune“, ca elemente constitutive ale contextului concret în care se realizează educația.

Conceptele științifice sunt elementele constitutive fundamentale ale oricărei teorii științifice și totodată principalul și cel mai specific *produs* al *cunoașterii teoretice*, care o deosebește de cunoașterea concretă, nemijlocită. O teorie este în esență un sistem coerent și specific de concepte, iar *conceptualizarea* este demersul cognitiv esențial și definitoriu pentru cunoașterea teoretică. Termenul de concept a fost multă vreme folosit cu o semnificație similară cu a termenului de *noțiune*, dar s-a impus treptat în limbajul științific, fiind în prezent larg utilizat, considerându-se că, în timp ce noțiunile pot fi nu numai

generale și abstracte, dar și individuale și concrete, *conceptele sunt întotdeauna generale*, ele reflectă însușiri *esențiale* și *necesare*, așa încât corespund mai bine înțelesului de *noțiune științifică*. Nu rezultă de aici că orice concept este o noțiune științifică. Sub acest aspect, conceptele pot fi atât *științifice*, cât și *empirice*; ele se pot situa, în funcție de gradul de elaborare, pe diferite paliere între empiric și științific. Aceasta constituie și una dintre problemele conceptelor pedagogice, privite nu ca entități abstracte prezentate în manuale sau dicționare, ci în realitatea utilizării lor. Să ne oprim, pe scurt, asupra acestei probleme.

După cum se cunoaște, ***conceptele empirice*** se formează și se folosesc în activitatea cognitivă curentă, din nevoia caracteristică omului de abordare și înțelegere logico-rațională a realității. Ele nu sunt însă rezultatul unor demersuri explicite și sistematice, de aceea conceptele empirice cuprind atât elemente generale, abstracte și necesare, cât și elemente particulare, concrete și întâmplătoare. Ele sunt puternic personalizate, semnificația lor este instabilă, diferă de la un individ la altul, uneori sunt labile, alteori rigide, ceea ce nu înseamnă că sunt lipsite de valoare cognitivă. Dimpotrivă, ele fac parte dintr-o „logică naturală", verificată în practică și deseori suficientă pentru o corectă înțelegere și o eficientă adaptare a oamenilor la împrejurările de viață.

Desigur însă că pedagogia, ca orice altă știință, tinde să construiască și să opereze cu ***concepte științifice***, elaborate în mod sistematic și explicit, prin demersuri logice și metodologice care le imprimă un caracter *obiectiv* și *riguros*, o *semnificație stabilă și impersonală*. Conceptele științifice sunt introduse prin definiții logice și prescripții semantice care le garantează o anumită independență față de persoanele concrete care le utilizează, alcătuind *instrumentarul cognitiv comun al comunității științifice și profesionale* constituită în cadrul unei științe sau/și al unei profesiuni.

Distincția dintre empiric și științific nu este însă absolută și exclusivă, ci relativă și inclusivă. Conceptele empirice surprind deseori note caracteristice și relații necesare și esențiale, alcătuind un gen de „știință a simțului comun", din care nu lipsesc explicațiile corecte și mai ales virtuțile practic-aplicative, printr-o sesizare nemijlocită a concretului semnificativ, a individualului tipic și a normei de acțiune eficientă care devansează uneori pedagogia din manuale sau de la catedră. Conceptele empirice sunt, de aceea, o sursă a cunoașterii științifice și, deseori, punctul de plecare în elaborarea conceptelor științifice. Conceptele științifice, la rândul lor, nu sunt decât rareori absolut obiective și neutre, absolut explicite și impersonale. Fiind asimilate și folosite de persoane și grupuri concrete, fiind deci scoase din manuale sau dicționare și introduse în procese reale de gândire și acțiune practică, în contexte concrete diverse, conceptele științifice interferează cu cele empirice, are loc o redescoperire a concretului care nu este același concret cu cel din care a fost extras conceptul pentru că, în plan real, demersurile inductive și deductive foarte diverse în care este folosit un concept științific nu reproduc punct cu punct demersurile inductive și deductive prin care conceptul a fost elaborat.

Această dinamică a științificului și empiricului este proprie tuturor științelor socio-umane, dar îndeosebi în pedagogie, care este prin excelență o știință explicativ/aplicativă, care se adresează unui număr mare de practicieni ai educației (învățători, profesori, părinți etc.), *conceptele științifice se încarcă cu experiența celor care le folosesc*, se particularizează și se adaptează împrejurărilor concrete, redobândind o anumită dimensiune empirică, conjuncturală, care nu este neapărat o „degradare" a conceptului, ci mai curând rezultatul unui tip specific de relație de reciprocitate care se instituie în pedagogie între teoria pedagogică și experiența didactică sau educativă. Aceasta nu înseamnă că pedagogia nu poate să elaboreze și să utilizeze concepte riguros științifice, dar constituie un avertisment asupra necesității ca *pedagogia să-și evalueze și reevalueze sistematic conceptele*, în sensul de a construi concepte generale și abstracte fără a ignora experiența educativă concretă și cunoștințele empirice confirmate în practică, iar pe de altă parte de a asimila informația empirică și experiența concretă fără a rămâne cu conceptele proprii la nivelul simțului comun și fără a renunța la demersul generalizator și explicativ, sistematic și riguros, în elaborarea conceptelor proprii.

Domeniul conceptelor este strâns legat de domeniul limbajului, căci conceptele sunt desemnate și vehiculate în teoriile științifice, dar și în cunoașterea comună, prin *expresii lingvistice*, adică prin *nume* ale conceptelor care fac posibile materializarea și comunicarea prin construcții verbale a proceselor și produselor activității cognitive. Relația care leagă un termen (o expresie lingvistică) de conceptul pe care îl desemnează este o *relație de semnificare*, iar această relație depinde atât de concepte, cât și limbaj. Manifestarea reală a acestei duble dependențe îmbracă forma raportului dintre *limbajul științific* și celelalte *modalități ale limbajului* (de pildă, limbajul artistic sau limbajul natural) și, în legătură cu ele, a raportului dintre cele două tipuri de relații de semnificare: *denotația* și *conotația*.

Denotația este o relație de semnificare *precisă, univocă* și *independentă de persoana sau contextul în care termenii sunt folosiți*. Caracterul denotativ este o însușire ce aparține sau ar trebui să aparțină prin excelență limbajului științific. Din această perspectivă, *limbajul științific este un limbaj denotativ*, în sensul că este precis, univoc, impersonal, neutru, explicit.

Conotația este o relație de semnificare mai puțin precisă, pluri sau echivocă, înregistrând fluctuații de sens în funcție de persoana sau contextul în care termenii sunt folosiți. Conotația unui termen nu se constituie independent de denotația lui, ci se formează pe sau pe lângă aceasta, adăugând, accentuând sau diminuând înțelesuri secundare, adiționale, imprimând o anumită tentă pozitivă sau negativă însușirilor sau obiectelor pe care termenii le desemnează. Tipic pentru caracterul conotativ al termenilor este limbajul literar (artistic), care este un limbaj indirect, intuitiv, contextual, uneori ambiguu, implicit, sugestiv și personalizat.

Desigur, în practică, *denotația și conotația unui termen se îmbină în diferite proporții*, iar un limbaj științific absolut denotativ este greu de menținut în

condiții reale, după cum un limbaj absolut conotativ ar face comunicarea imposibilă. Această combinare între denotație și conotație este proprie și limbajului pedagogic, ca de altfel oricărui limbaj științific care se construiește pe limbajul comun sau care dobândește o largă utilizare în rândul practicienilor sau în medii sociale extinse. Este evident că limbajului pedagogic, așa cum este folosit de către profesori, elevi, părinți și chiar de către pedagogi, este dificil să i se imprime un caracter strict denotativ. Termenii pedagogici pătrund în limbajul pedagogic uzual nu numai prin definiții de dicționar sau studii de specialitate, dar și prin învățare și asimilare „naturală“, contextuală, prin utilizare frecventă în comunicare și prin feed-back-ul pe care comunicarea îl oferă despre sensul și consensul privind semnificația termenilor folosiți. Până la un punct, un limbaj pedagogic strict denotativ nici nu este necesar. În fond, limbajul pedagogic trebuie nu numai să argumenteze, dar și să convingă, nu numai să desemneze, dar și să sugereze.

Pe de altă parte, când se pune problema ca termenii pedagogici să desemneze concepte științifice, când intervin în activități de cercetare și în construcții teoretice explicative, în enunțuri și raționamente, caracterul denotativ este absolut necesar. În aceste situații, conotațiile termenilor pot să se constituie în *semnificații reziduale*, care se suprapun sau se substituie semnificațiilor explicite ale termenilor, modificând sfera și conținutul conceptelor și, prin aceasta, introducând distorsiuni în formularea enunțurilor și construirea explicațiilor teoretice, inclusiv în practica utilizării teoriei și metodologiei pedagogice. În consecință, *analiza conceptuală și definirea precisă a termenilor constituie condiții esențiale ale construcției teoretice în pedagogie.*

În contextul particularităților conceptelor și termenilor pedagogici, abordarea semantică a referențialelor are menirea de a diminua cât mai mult efectele induse asupra referențialelor de eventualele labilități ale funcției referențiale a limbajului. Problema este generată de faptul că *funcția referențială* este nu numai o funcție a limbajului prin care sunt formulate și comunicate (către utilizatori) referențialele, dar și o funcție a referențialelor înseși. Într-adevăr, referențialul este, în esență, un instrument prin care un proiect sau un program de formare este pus în relație cu o realitate sau, mai exact, cu un ansamblu de puncte reale de reper pe baza cărora sunt stabilite (proiectate, evaluate) obiectivele, conținutul, metodele, extinderea, durata, costurile etc. proiectului sau programului respectiv. Aceste puncte de reper sunt (ar trebui să fie) elemente ale realului constând în contextul socio-economic, cultural și pedagogic, nevoile, resursele, populația-țintă, beneficiarii etc., dar ele sunt încorporate în referențial prin intermediul limbajului verbal, așa încât consistența lor ontică, independența receptării lor în raport cu subiecții care le receptează sunt condiționate de nivelul la care limbajul folosit își realizează funcția referențială.

Posibilitatea apariției unor interferențe între funcția referențială a referențialelor și funcția referențială a limbajului folosit poate fi diminuată și controlată prin introducerea unor clarificări și a unor distincții în sfera conceptelor și a terminologiei asociate referențialelor și demersului referențializării. De altfel, după cum am arătat, în literatu-

ra pedagogică de limbă franceză, în jurul referențialelor se utilizează o întreagă familie de termeni (référent, référé, référentiel, référentialisation), fiecare termen precizând un anumit aspect în demersul referențializării. Nu toți acești termeni sunt direct traductibili în limba română, ei pot fi adaptați (și adoptați) mai mult sau mai puțin forțat. De exemplu, termenul de *referent* are în limba română ca semnificație dominantă pe aceea de persoană desemnată să întocmească un referat sau să dea o referință despre ceva sau cineva. Există chiar profesia de „referent" (sic!), larg reprezentată în statele de funcții de personal tehnico-administrativ. Semnificația referentului ca element al unui sistem de referință este folosită în limbajul specializat al lingvisticii, dar și aici cu o frecvență redusă.

1. Termenul de ***référé*** nu are practic un corespondent lingvistic în limba română care să-i păstreze semnificația din limba franceză. Printr-o transpunere *ad-literam* ar rezulta cuvântul *referit*, dar limba română nu admite substantivarea sau adjectivarea participiului trecut al verbului „a se referi" („S-a *referit* la..."). Traducerea prin *referat* este iar nepotrivită, deoarece în limba română acest termen este monosemantic, desemnând o dare de seamă, un raport sau o informare pe o temă dată. Trecând însă peste aceste considerente de ordin lingvistic, trei dintre termenii enunțați (referent, referință, referențial) merită o analiză mai atentă, care poate contribui la clarificarea unor aspecte ale tehnicii referențializării.

2. În ceea ce privește termenul de ***referent***, A. Berrendonner propune următoarea explicitare: „Dacă o unitate de discurs X este folosită pentru a numi sau a desemna o oarecare „realitate" extralingvistică R, atunci R este numit *referentul* (sau denotatul sau denotatum) lui X. Noțiunea de referent ține deci de o semantică extensională, care postulează o corespondență între semnificați și elementele „realului" [62, pag. 657]". Referentul ar putea fi deci echivalat cu *denotatul*, dar sinonimia nu este totuși perfectă. Necesitatea sesizării deosebirilor este impusă de latura pragmatică a semanticii și aceasta deoarece practic există numeroși termeni cărora nu li se poate atribui un referent, adică un element extralingvistic real (dovadă că se poate vorbi de „cercuri pătrate", de ființe fantastice, de „nimeni" etc.). Vom face deci distincție între *referent* și *denotat*. Acesta din urmă rămâne un element extralingvistic, dar identificarea (desemnarea) lui este mijlocită de un concept, care poate fi și un concept „clasă vidă", expresia lingvistică având în acest caz rolul de nume al conceptului și nu de nume al obiectului și, în general, al „realului".

Spre deosebire de denotat, *referentul*, ca element al unui referențial pedagogic (și deci nu al unui sistem semantic) trebuie să fie întotdeauna un element real ce poate fi identificat nemijlocit și univoc în realitatea înconjurătoare, el trebuie să aibă statutul unui *fapt* și să fie introdus în demersul referențializării printr-o *informație factuală*. În această accepțiune, referentul este elementul de bază (de origine) al referențializării, orice referențial conținând un ansamblu coerent de referenți la care se raportează acțiunea educativă. Acest mod de abordare a referenților este decisiv pentru funcția și pentru destinația referențialelor de formare. Dacă sistemul de referință la care raportăm actul educativ nu conține referenți factuali și expliciți, atunci nu există nici o posibili-

tate de a discerne între real și imaginar, între necesar și aleatoriu, între realism și voluntarism, între legitim și arbitrariu ș.a.m.d.

Statutul de referent nu este dat doar de condiția de a avea o existență reală, dar și de condiția adițională ca această existență reală să poată fi identificată și individualizată fără dubii. De exemplu, sintagma „un elev oarecare" nu are statut de referent, cu toate că s-ar putea găsi numeroși „reali" care să convină acestei sintagme. În tehnica referențializării nu se operează cu elevi abstracți sau imaginați (imaginari), ci cu elevi concreți, cu *acești* elevi, de aceea *descrierea populației-țintă* căreia i se adresează un program de formare este un demers definitoriu pentru construirea unui referențial de formare.

3. În ceea ce privește termenul de *referință* (corespondentul francezului *référence*), acesta desemnează, potrivit definiției date de A. Berrendonner, *„orice raport stabilit între cuvinte și lucruri"*, căci într-adevăr, după cum remarcă autorul citat, „majoritatea semanticilor se bazează pe ideea banală că limbajul are funcția de a numi sau a denumi o lume extralingvistică formată din obiecte și stări de lucruri" [62, pag. 657-658]. Spre deosebire de referent, care are un statut factual și a cărui existență reală este independentă de conceptul sau reprezentarea despre, referința este prin excelență un *raport*, și anume un *raport mijlocit și dependent de semnificații*. Desigur, există și expresii lingvistice cum sunt numele proprii, numele unor noțiuni (clase) cu un singur element sau descrierile foarte precise, cărora li se poate atribui un referent, referința identificându-se în acest caz cu referentul. Cu alte cuvinte, referința unei expresii lingvistice poate fi atât o existență reală, un element care *este* (referință actuală), cât și o existență posibilă, un element care *poate fi* (referință virtuală sau potențială). În ambele cazuri însă, raportul implicat de o referință este dependent de *sensul* atribuit elementelor reale sau virtuale care alcătuiesc referința expresiei lingvistice. De cele mai multe ori, acest sens este dat de *conceptul* prezent, explicit sau implicit, „în spatele" unității lingvistice. *Sensul* este constituit de notele (însușirile) distinctive din *conținutul noțiunii*, iar *referința* este constituită de elementele din *sfera noțiunii* (adică de acele elemente care posedă însușirile din conținutul noțiunii). Sensul nu rezultă însă întotdeauna dintr-un concept. El poate fi dat și de o *reprezentare tipică* sau de un element concret (un „individ"), un exemplar (un *prototip*) care, prin însușirile lui, este reprezentativ pentru întreaga clasă de elemente din care face parte.

Comentariu. Departe de a constitui „excese teoretizante", aceste câteva considerații pe marginea termenului de referință au implicații practice directe, cu atât mai mult cu cât limbajul pedagogic este prin excelență un limbaj referențial, în sensul că este un limbaj ce se conectează cu existența reală sau potențială prin intermediul conceptelor, al reprezentărilor, inclusiv al opiniilor și interpretărilor. Să luăm un exemplu extrem de simplu: cel al termenului de *elev corigent*. Este aproape sigur că orice profesor (și nu numai profesor) ar putea să răspundă la întrebarea „câți elevi corigenți sunt în clasa X?" Am pus această întrebare la sfârșitul semestrului I și am primit, cum era de așteptat, răspunsuri foarte concrete: 3 în clasa X, 7 în clasa Y etc. Am întrebat mai departe: „cum

i-ați stabilit?" Răspunsul a fost direct: au fost numărați elevii care nu au promovat una sau mai multe discipline. „Dar, se poate vorbi la sfârșitul semestrului I de corigență, câtă vreme disciplina se studiază și în semestrul II?" Observăm că elevii numărați nu erau în fapt corigenți, ci doar *potențiali corigenți*, ceea ce este altceva. La sfârșitul anului școlar este posibil ca unii dintre corigenții semestrului I să fie promovați, iar unii dintre promovații semestrului I să fie corigenți. Iată deci necesitatea primei delimitări de sens: „elevii corigenți sunt acei elevi care nu au promovat una sau mai multe (Câte?) discipline *la încheierea parcursului normal de studiu*". Seria întrebărilor poate fi continuată: „cum se poate anula statutul de corigent?" „prin prezentarea și promovarea în sesiunea de corigențe." Ar rezulta că numărul elevilor prezentați însumat cu cel al elevilor neprezentați în sesiunea de corigențe este egal cu numărul total al corigenților, ceea ce poate să nu se confirme. Și atunci se impune încă o întrebare: „ce înseamnă a promova o disciplină?" Răspunsul pare și în acest caz foarte simplu: „a nu promova înseamnă a nu obține o medie anuală de cel puțin 5". Ce se întâmplă însă cu elevii nepromovați prin nefrecventare (de pildă, nu s-au prezentat la lucrarea scrisă semestrială)? Răspunsul oficial ar putea fi: „li se acordă nota 1 și sunt nepromovați din oficiu". „Dar dacă nefrecventarea este „pe caz de boală" sau cauzată de alte împrejurări obiective? Firește, elevul nu este declarat corigent. Dar se poate prezenta în sesiunea de corigențe? Sigur că da". Iată deci că nu toți elevii care se prezintă în sesiunea de corigențe sunt corigenți, însăși denumirea sesiunii devenind în acest caz improprie.

În concluzie, caracterul univoc și consensual al referințelor unei expresii lingvistice depinde de calitatea și claritatea conceptului care mijlocește relația dintre expresia lingvistică și referințele ei (elementele extralingvistice pe care le desemnează sau vrea să le desemneze). Pentru a controla această dependență, în sensul rigorii, referințele unei expresii lingvistice pot (și trebuie) să fie explicitate prin două tipuri de definiție:

a) *definiția nominală* sau *terminologică*, prin care se precizează relația dintre o unitate sau o construcție lingvistică și conceptul pe care îl desemnează. Ca tehnică, aceasta este, de regulă, o definiție prin gen proxim și diferență specifică în baza căreia termenii folosiți dobândesc o semnificație univocă, explicită și stabilă, independentă de opiniile sau impresiile subiective ale „utilizatorilor". În cazul termenilor care denumesc noțiuni concrete (concrete în sens logic: noțiuni ale căror conținut cuprinde însușiri ce aparțin unor obiecte concrete ce pot fi identificate ca atare), definiția nominală este deseori suficientă pentru ca referințele termenilor să poată fi stabilite cu certitudine.

b) *definiția operațională*, prin care sunt precizate criteriile și procedurile în baza cărora sunt reținute obiectele și fenomenele reale ce fac parte din clasa reflectată de concept. Pe scurt, prin definiția operațională se stabilesc referințele empirice ale conceptului și, prin el, ale expresiei lingvistice. Ca tehnică, definiția operațională este mai complexă, depășind limitele unei definiții propriu-zise. Este vorba în fapt de un întreg *demers al operaționalizării*, alcătuit din ansamblul etapelor, procedurilor și tehnicilor prin care un concept este pus

în relație directă cu realitatea empirică și pe baza cărora diferitele manifestări ale acestei realități dobândesc statutul de referințe empirice ale conceptului respectiv. Prin operaționalizare, referințele empirice ale conceptului nu mai sunt susceptibile de interpretări diferite, ele rămân aceleași pentru toți cei care utilizează conceptul operațional, în formula în care a fost operaționalizat.

4. În sfârșit, al treilea termen ale cărui semnificații ne propunem să le explicităm este termenul de ***referențial***. Pe baza analizei efectuată asupra semnificației termenilor de referent și referință, este posibil să revenim acum la definiția referențialului enunțată în debutul acestui paragraf, definiție în care subliniem că semnificația esențială a referențialului este aceea de *sistem de referință, forma concretă, forma materializată și explicită a sistemului de referință* la care se raportează un proiect sau un program de formare și în funcție de care rezultatele acestuia sunt proiectate și evaluate. Din această perspectivă, referențialul se prezintă în două ipostaze:

a) referențialul este un *produs*, un rezultat al demersului de referențializare care constă în a identifica, a analiza și a alege referenții și referințele ce alcătuiesc *punctele de reper explicite* ale unui sistem de referință dat și anume ale sistemului de referință în care și pentru care funcționează (se proiectează, se realizează, se evaluează) un program de formare sau/și o instituție (structură) educativă;

b) referențialul este un *instrument de lucru* menit să pună de acord, să așeze pe o bază comună acțiunea diferiților agenți și actori ai proceselor/structurilor de educație, proiectanți, realizatori, evaluatori sau, sub alte aspecte, ofertanți și beneficiari, elevi, profesori și administratori școlari etc.

8.1.3. Referențialele și validarea criterială a programelor de formare

Una dintre problemele pe care încearcă să le rezolve tehnica referențialelor este problema validității sau a validării unui proiect pedagogic, a unui program de formare sau a unei instituții care derulează programe de formare. În ce constă această problemă sau, mai explicit, ce înseamnă că un program de formare este valid? Preluând o definiție utilizată în tehnica testelor psihologice și în docimologie, vom spune că *un program de formare este valid dacă realizează ceea ce și-a propus și nu altceva*. Deși aparent simplă, condiția validității este în fapt deosebit de dificilă ca mod de realizare și deosebit de complexă ca mod de determinare, de evaluare.

Cum stabilim că un program de formare este valid ? Desigur, primul răspuns se impune aproape de la sine: dacă obiectivele programului sunt riguros definite și corect operaționalizate, atunci validitatea se determină prin *compararea rezultatelor efective cu obiectivele programului*, răspunsul fiind dat în termeni de „mai mult sau mai puțin". Ce se întâmplă însă cu termenul „altceva" din condiția validității? Căci un program de formare este valid nu numai dacă realizează ceea ce își propune, dar și dacă nu realizează *altceva* decât ceea ce și-a propus, mai ales când acest „altceva" este diferit sau opus în raport cu obiectivele (cu intențiile) programului. Identificarea și evaluarea efectelor secundare ale unui program de formare, ca și controlul acestor efecte în tim-

pul și după derularea programului sunt foarte dificile. De cele mai multe ori, aceste efecte sunt imprevizibile, sunt latente sau potențiale și ies din sfera de preocupări a evaluatorilor.

Pe de altă parte, raportarea rezultatelor la obiective sesizează numai un aspect al validității, cel al *validității interne* a programului. Orice program de formare are însă, în primul rând, o destinație externă, el trebuie să răspundă unor nevoi de educație sau unor comenzi, așa încât orice program trebuie să îndeplinească și condiția de *validitate externă*. Aceasta este dată de măsura în care rezultatele programului de formare se dovedesc utile în viața socială reală, în profesiile, în activitățile și în rolurile pe care absolvenții le exercită după finalizarea programului. Din această perspectivă, sunt necesare următoarele precizări:

1. În primul rând, se impune precizarea că validarea unui program de formare se face în baza unor criterii bine determinate, validarea numindu-se de aceea *validare criterială*. Aceste criterii sunt exterioare în raport cu programul însuși sau în raport cu instituția educativă supusă validării, fiind vorba deci de o *validare externă* (de altfel, termenul de validare criterială este cvasisinonim cu cel de validare externă). Firește, criteriile sunt exterioare dar nu străine de programul sau instituția care se validează. În fapt, aceste criterii sintetizează destinația, funcția socială sau cerințele exprimate de beneficiar față de realizatorii programului. De exemplu, examenul de bacalaureat poate fi considerat drept o instanță de validare a programului de formare (procesului de învățământ) din învățământul liceal. Un referențial construit pe cerințele examenului de bacalaureat poate fi un instrument de validare a programelor (instituțiilor) de învățământ liceal. În mod similar, un referențial al examenului de licență poate fi folosit în validarea programelor (instituțiilor) de învățământ superior.

2. În al doilea rând, se impune precizarea că valoarea practică a unui referențial de evaluare construit pe principiul validării criteriale depinde în mod hotărâtor de *calitatea criteriilor folosite*, de relevanța lor pentru rezultatele produse de un program sau de o instituție educativă. Consecința este că *înseși criteriile trebuie supuse unui examen de validitate*. Referindu-ne la exemplul anterior, ne putem întreba în ce măsură examenul de bacalaureat este un criteriu semnificativ de validare a învățământului liceal. Examenul de bacalaureat poate fi la rândul lui validat prin raportare la rezultatele obținute de absolvenți în învățământul superior. Dacă rezultatele la examenul de bacalaureat corelează pozitiv cu rezultatele obținute de absolvenți în învățământul superior, atunci se poate spune că examenul de bacalaureat posedă validitate externă și anume o *validitate prognostică*. Rezultă o consecință foarte importantă: *un criteriu de validare externă are valoare diagnostică în măsura în care el are un minimum/optimum de valoare prognostică*. Cu alte cuvinte, rezultatele examenului de bacalaureat constituie un criteriu valid de diagnoză a unei unități de învățământ liceal numai în măsura în care sunt confirmate la un nivel acceptabil prin evoluția absolvenților în învățământul superior. S-ar putea însă să constatăm că această condiție nu este îndeplinită și că, de exemplu, rezultatele obținute de elevi în cursul liceului corelează mai puternic cu rezultatele obținute de ei în facultate. În aceste condiții, examenul de bacalaureat are o validitate externă redusă și el nu mai reprezintă un criteriu relevant pentru validarea externă a programelor (instituțiilor) de învățământ liceal. În schimb,

se poate opta pentru un referenţial întemeiat pe cerinţele învăţământului superior, liceele fiind validate extern în funcţie de rezultatele obţinute de absolvenţi în învăţământul superior.

Exemplele anterioare s-au referit la o validare care este într-adevăr externă în raport cu o anumită instituţie de învăţământ sau cu un anumit program de formare, dar care se menţine totuşi în interiorul sistemului de învăţământ. Sfera validării externe nu trebuie însă limitată la exemplele date. Există, de pildă, licee care nu trimit neapărat absolvenţii spre învăţământul superior, ci care au deschideri directe către piaţa muncii. Într-o situaţie similară se află şcolile profesionale, programele de reconversie sau recalificare profesională şi orice alte structuri sau programe de formare ale căror ieşiri sunt în afara sistemului de învăţământ. În aceste cazuri, criteriile de validare externă sunt date de *capacitatea absolvenţilor de a se integra socio-profesional*, de a se adapta domeniilor de activitate şi profesiilor pentru care au fost pregătiţi.

8.2. Tipologia referenţialelor

Iniţial (cel puţin în experienţa franceză), referenţialele au cunoscut două tipuri principale: *referenţialul de formare*, centrat pe definirea obiectivelor, a conţinuturilor şi a metodelor unui anumit program de formare, având un rol foarte apropiat de cel al unui *proiect pedagogic* şi *referenţialul de evaluare*, centrat pe evaluarea rezultatelor, pe validarea criterială a structurilor (instituţiilor) şi programelor de formare. Treptat, tehnica referenţialelor s-a diversificat şi a apărut o varietate de referenţiale specifice. În sfera referenţialelor de formare au apărut referenţialul de activităţi, referenţialul de funcţii, referenţialul de capacităţi sau competenţe, referenţialul de meserii ş.a., iar în sfera referenţialelor de evaluare au apărut referenţiale specializate pe domenii: evaluarea unui curriculum, evaluarea unei instituţii sau a unui „dispozitiv educativ", ca şi referenţiale de evaluare a elevilor, a profesorilor, a strategiilor didactice etc. Nu ne propunem să analizăm toate aceste tipuri de referenţiale. Ne limităm la a prezenta o selecţie de tipuri menită îndeosebi să pună în evidenţă demersul referenţializării şi concepţia care întemeiază folosirea referenţialelor în proiectarea pedagogică şi în evaluare.

8.2.1. Referenţialul de activităţi

Referenţialul de activităţi este forma primară sau etapa iniţială a oricărui tip de referenţial (de formare sau de evaluare) şi constituie modalitatea cea mai directă de conectare a unui program de formare cu destinaţia lui precisă, fiind în fapt un gen de *referenţial al locului de muncă*, un referenţial care foloseşte drept cadru de referinţă *activităţile* care solicită o *practicare*, în *condiţii reale*, a *achiziţiilor* pe care programul de formare intenţionează să le producă la elevi (studenţi, cursanţi).

Elaborarea referenţialului de activităţi ca tip de referenţial sau ca etapă a referenţializării marchează o importantă schimbare de paradigmă în sfera proiectării pedagogice: aceea că un program de formare, un curriculum şi chiar o instituţie educativă nu se mai proiectează (nu se mai finanţează, nu se mai evaluează) pe baza unor modele generale, a unei concepţii teoretice abstracte sau pe baza unor obiective, conţinuturi şi

structuri pre-concepute printr-o „pedagogie de cabinet", ci pe baza *identificării, descrierii și analizei activităților concrete, reale și socialmente determinate în care efectele formării (cunoștințe, deprinderi, capacități, atitudini) sunt solicitate, sunt puse în acțiune, sunt verificate și validate.*

Prima și cea mai semnificativă caracteristică a referențialului de activități este că elaborarea lui nu urmează o cale deductivă și teoretică, ci o cale inductivă și empirică. El se construiește pornind practic de la *observarea* și *descrierea fizică* a activităților concrete în care se exercită, în condiții reale, competențele (ce vor fi) dobândite de „beneficiarii" programului de formare. În forma sa cea mai simplă, referențialul de activități nu cuprinde nici obiective, nici conținuturi și nici metode, ci doar o listă de activități descrise în forma în care ele sunt realizate practic de către cei calificați să le realizeze. Aceste activități nu sunt imaginate, nu sunt inventate și nici măcar nu sunt alese de proiectantul programului de formare. Ele există și trebuie descrise ca atare. Exemplul tipic în acest sens îl constituie referențialele de meserii (de profesii), care sunt prin excelență referențiale de activități (profesionale).

Nu trebuie să se înțeleagă că elaborarea referențialului de activități este un demers cantonat la nivelul empiriei. Caracterul inductiv și empiric al acestui demers se referă la sursa și calea colectării datelor de referință și nu la calitatea demersului științific. În fapt, elaborarea unui referențial de activități implică un important efort sistematizator, iar calitatea datelor de referință depinde decisiv de calitatea metodelor folosite în investigarea realității.

Importanța referențialului de activități este multiplă. În primul rând, fundamentarea proiectării pedagogice pe referențiale de activități îl pune pe proiectant sau/și pe profesor în situația de a fi realist, de a fi eficient și rațional, de a-și controla și evalua propriile concepții și atitudini în raport cu constrângeri exterioare lui sau, cu alte cuvinte, îl obligă să acționeze în mod profesionist. Controlând și limitând subiectivismul, referențialele de activități controlează și limitează arbitrariul acțiunii educative, precum și influența implicită sau explicită a unor „modele pedagogice" nepotrivite fiecărei situații concrete.

Comentariu. Existența unor modele pedagogice (aparent) general-valabile care persistă chiar dacă nu au fost confirmate sau validate în sens științific, modele care tind să înlocuiască realul cu o imagine despre el, este un fapt care nu credem că mai cere o demonstrație specială. Probabil, acționează în acest caz o inerție specifică a reprezentărilor sociale care, constituite în anumite condiții, continuă să facă parte neschimbată din contextul social chiar dacă, între timp, condițiile se schimbă iar imaginea pierde corespondentul din realul socio-uman.

Ne-am ocupat de această problemă în cadrul unei cercetări cu o temă voit incitantă: „*Creativitatea – un model pedagogic neconfirmat*", cercetare efectuată în urmă cu câțiva ani (1998-1999) prin care, după cum se constată, am studiat *dimensiunea creativității*, ca o dimensiune prezentă în mai toate modelele pedagogice, de la cele mai generale (de nivelul idealurilor și scopurilor), la cele specifice (de nivelul strategiilor didactice concrete de predare și învățare). Dimensiunea creativității este atât de omniprezentă, atât de stimulată și reco-

mandată, este atât de mult asociată învățământului modern, activ, formativ etc. încât a devenit practic incontestabilă și indiscutabilă.

Să fie oare așa? Pentru a răspunde acestei întrebări, am efectuat un (pseudo) experiment foarte simplu: același eșantion de elevi (trei clase a XII-a de liceu) a fost supus unei duble examinări scrise, pe aceleași teme și la aceeași disciplină (Economie): o examinare algoritmică, convergentă, cu elemente de „test grilă" și cu subiecte riguros baremate (și baremabile) și o examinare euristică, divergentă, cu subiecte „atipice" și fără bareme prescrise (prescriptibile). Precizăm că dimensiunea creativității a fost operaționalizată printr-un singur indicator: „a trata o temă sau a rezolva o problemă în *alt mod* decât cel în care au fost predate (și învățate), cu condiția ca acest „alt mod" să fie acceptabil/plauzibil sub aspect științific (să nu implice erori fundamentale sau absurdități). Datele celor două examinări au fost tratate prin analiză de corelație, rezultatul fiind oarecum previzibil: un coeficient de corelație pozitivă de 0,68. Pentru explicația acestui coeficient (destul de semnificativ pentru domeniul socioumanului) este permisă ipoteza acțiunii „factorului G" (să-i spunem „inteligență generală"), precum și a altor factori (îndeosebi motivațional/atitudinali) care imprimă o anumită coerență a performanțelor dovedite de elevi. Însă, pentru demersul nostru, mai interesantă decât corelația pozitivă de 0.68 a fost diferența de necorelare (de 0,32) între datele celor două examinări, mai ales că, pe cazuri particulare, rezultatele la examinarea algoritmică se aflau în corelație negativă cu rezultatele la examinarea creativă. Altfel spus, cu cât un elev este format mai mult în „spirit creativ", cu atât rezultatele lui la examinările algoritmice sunt mai reduse.

Ulterior, rezultatele obținute de elevii din eșantion la examinările experimentale au fost comparate cu rezultatele obținute de ei la examenul de bacalaureat. Concluzia nu a fost nici de data aceasta surprinzătoare: rezultatele obținute de elevi la bacalaureat corelează mult mai mult cu rezultatele obținute de ei la examinarea algoritmică (0,81), decât cu rezultatele la examinarea creativă (0,37). Precizăm că este vorba despre bacalaureatul anului 2000, când la disciplina economie s-a practicat o examinare riguroasă, cu multe elemente de „test-grilă" și cu subiecte strict baremate. Este evident că elevii pregătiți pentru o evaluare algoritmică, riguros structurată, sunt avantajați în fața unei examinări de acest tip. În acest context, dacă luăm în considerare principiul potrivit căruia „*evaluarea trebuie să urmeze predarea*", atunci abordarea creativă, deschisă și divergentă a procesului de predare/învățare este contraproductivă câtă vreme evaluările (examinările) solicită elevilor alt gen de performanțe. De altfel, este o constatare frecventă aceea că rezultatele (mai slabe) obținute de elevi la evaluările finale (capacitate, bacalaureat) sau la concursurile de admitere se datorează diferențelor dintre modul de predare și modul de evaluare, faptului că în procesul de învățământ se învață *altfel* și uneori *altceva* decât *cum* se cere și *ceea ce* se cere la evaluările finale. Invers, rezultatele mai bune obținute de elevi la evaluările finale se explică, de cele mai multe ori, printr-o pregătire specială, pregătire care este specială nu numai în sensul că este suplimentară, dar mai ales

în sensul că este focalizată explicit pe solicitările cărora elevii trebuie să le facă față în cadrul examinărilor finale.

Problema pe care o ridică exemplele anterioare nu este aceea de a evalua ca pozitiv sau negativ, ca eficient sau ineficient unul sau altul dintre modelele pedagogice, una sau alta dintre strategiile posibile de abordare a procesului de învățământ. Problema este a sistemului de referință în funcție de care se evaluează un anumit model sau o anumită strategie, iar premisa de la care pornim este că valoarea (eficiența) nu este o calitate intrinsecă a modelului sau a strategiei, ci o calitate contextuală și funcțională. *Referențialul de activități are tocmai menirea de a așeza pe un teren obiectiv, rațional și pragmatic, decizia privind obiectivele, modelele sau strategiile pedagogice adecvate procesului de învățământ concret și destinațiilor specifice ale acestuia.* Este cert că, de exemplu, un referențial al bacalaureatului care să descrie activitățile de pregătire și de evaluare pe care elevii le realizează efectiv în cadrul acestui examen ar constitui un instrument deosebit de util pentru proiectarea și realizarea cu eficiență a procesului de învățământ din cursul liceului și anume cu o eficiență concretizată în performanțele dobândite de elevi la examenul de bacalaureat.

Importanța referențialului de activități este dată și de faptul că acest tip de referențial reprezintă principalul instrument de *validare criterială* a programelor de formare. Indiferent de tehnica în care este proiectat sau/și realizat un program de formare, rezultatele lui sunt evaluate și validate, în cele din urmă, de măsura în care absolvenții reușesc să integreze în activități reale (sociale, profesionale) cunoștințele și capacitățile dobândite în cursul programului. Prin urmare, un program de formare are șanse mult mai mari de a îndeplini criteriile de validitate dacă activitățile pe baza cărora se evaluează această validitate sunt luate în considerare nu doar la sfârșitul programului (în faza de evaluare), ci încă de la început, în faza de proiectare.

8.2.2. Referențialul de funcții și activități

De cele mai multe ori, activitățile pentru care sunt pregătiți elevii, studenții sau cursanții unui program de formare sunt circumscrise unui anumit profil de formare, unei profesii sau unui domeniu specific de activitate, așa încât aceste activități nu sunt entități separate, ci alcătuiesc ansambluri, sisteme de activități integrate unor demersuri (cognitive, acționale, teoretice, practice etc.) și unor domenii de competență. Un mod de a identifica și de a sistematiza aceste ansambluri de activități este de a stabili mai întâi *funcțiile* pe care vor trebui să le îndeplinească absolvenții programului de formare în domeniile (profesiile) pentru care sunt pregătiți, pentru ca apoi să se specifice activitățile implicate de exercitarea fiecărei funcții. Rezultatul acestei proceduri este un *referențial de funcții și activități*. Acest tip de referențial este foarte potrivit pentru proiectarea și evaluarea programelor de formare sau perfecționare profesională și aceasta întrucât cele mai multe profesii beneficiază de o cunoaștere explicită și larg acceptată a funcțiilor pe care le presupune exercitarea lor. De exemplu, pentru un program de formare sau perfecționare managerială se poate elabora un referențial întemeiat pe funcțiile managementului (previziunea, organizarea, coordonarea, motivarea,

controlul, evaluarea), stabilindu-se activităţile pe care le presupune exercitarea practică a fiecărei funcţii.

Un model de referenţial de funcţii şi activităţi propune E. Voiculescu, pentru profesia de *învăţător (institutor)*, stabilind 7 funcţii asociate profesiei didactice: *proiectare, realizare, evaluare, cunoaşterea elevilor, perfecţionare/cercetare, relaţionarea cu mediul social şi profesional, autocunoaşterea* [174, pag. 136-138]. Acest referenţial este recomandabil pentru stabilirea obiectivelor şi conţinutului la disciplinele de specialitate (psihologia educaţiei, pedagogie, didactică), dar şi ca sistem de referinţă pentru proiectarea programelor de perfecţionare periodică a cadrelor didactice (vezi Tabelul nr. 8.1).

Tabelul nr. 8.1 Referenţial de funcţii şi activităţi pentru profesia de institutor

FUNCŢII	ACTIVITĂŢI
1. PROIECTARE	1.1. Cunoaşterea particularităţilor psihologice de vârstă ale copiilor (elevilor). 1.2. Cunoaşterea mecanismelor, operaţiilor, proceselor şi secvenţelor activităţii elevilor privită ca proces psihologic de învăţare. 1.3. Transpunerea în performanţe şi comportamente observabile a obiectivelor procesului de predare/învăţare. 1.4. Structurarea conţinutului învăţării pe categorii (cunoştinţe, deprinderi, capacităţi) organizate potrivit logicii psihologice a procesului învăţării. 1.5. Adaptarea strategiilor didactice la particularităţile de vârstă ale elevilor.
2. REALIZARE	2.1. Comunicarea fluentă, dinamică şi expresivă cu elevii în timpul procesului de învăţământ. 2.2. Îmbinarea optimă a comunicării verbale cu comunicarea non-verbală. 2.3. Sesizarea oportună a momentelor de dificultate şi identificarea operativă a tipurilor psihologice de erori şi dificultăţi de învăţare. 2.4. Dirijarea activităţii de învăţare a elevilor, controlul şi orientarea prin mijloace de influenţare externă a proceselor intelectuale (interne, mentale) ale elevilor. 2.5. Autoreglarea comportamentului de predare în funcţie de feed-back-ul primit de la elevi. 2.6. Diferenţierea comportamentului de predare în funcţie de particularităţile individuale şi tipologice ale elevilor. 2.7. Valorificarea interacţiunilor de grup şi a comunicării de grup în procesul de învăţământ.
3. EVALUARE	3.1. Cunoaşterea metodelor de evaluare orală. 3.2. Cunoaşterea metodelor de evaluare scrisă. 3.3. Cunoaşterea metodelor de evaluare practică. 3.4. Elaborarea şi utilizarea probelor standardizate de evaluare (probe, teste, chestionare). 3.5. Traducerea în indicatori de evaluare a capacităţilor psihice complexe. 3.6. Analiza psihologică a rezultatelor evaluării şi elaborarea de explicaţii privind nivelurile de performanţă atinse de elevi. 3.7. Folosirea tehnicilor de investigaţie psihologică în evaluarea elevilor.
4. CUNOAŞTEREA ELEVILOR	4.1. Cunoaşterea elevilor prin observarea comportamentului de învăţare în timpul lecţiei. 4.2. Cunoaşterea elevilor prin folosirea metodelor şi tehnicilor de investigaţie psihopedagogică. 4.3. Caracterizarea psihologică a elevilor şi întocmirea fişelor psihopedagogice. 4.4. Folosirea fişelor psihopedagogice întocmite de alţi învăţători sau de psihologul şcolar. 4.5. Cunoaşterea şi caracterizarea clasei de elevi ca grup social educaţional.

5. PERFECȚIONARE/ CERCETARE	5.1. Studierea bibliografiei de specialitate, întocmirea de fișe bibliografice și tematice. 5.2. Proiectarea, realizarea și valorificarea cercetărilor psihopedagogice concrete. 5.3. Întocmirea rapoartelor de cercetare și a referatelor științifice. 5.4. Participarea la sesiuni de comunicări științifice și acțiuni metodico/pedagogice. 5.5. Analiza și valorificarea experienței didactice proprii și a celorlalți învățători.
6. RELAȚIONAREA CU MEDIUL (SOCIAL ȘI PROFESIONAL)	6.1. Cunoașterea noțiunilor de bază de psihosociologie a familiei și de educație familială. 6.2. Comunicarea cu familia și direcționarea spre convergență a acțiunii acesteia cu acțiunea școlii. 6.3. Comunicarea cu colectivul didactic, cu conducerea școlii și cu alte structuri (organisme) administrative. 6.4. Autoevaluarea în funcție de semnalele primite din mediul înconjurător (mediul social și mediul pedagogic). 6.5. Motivarea agenților sociali în susținerea învățământului.
7. AUTO-CUNOAȘTEREA	7.1. Folosirea pregătirii psihologice în caracterizarea propriei personalități. 7.2. Autodefinirea stilului pedagogic 7.3. Valorificarea autocunoașterii în dirijarea comportamentului profesional. 7.4. Autocunoașterea și autocontrolul în funcție de informațiile provenite de la elevi. 7.5. Autocunoașterea prin raportare la activitatea celorlalți învățători.

8.2.3. Referențialul de competențe

După cum am arătat, referențialul de activități este nu numai un tip de referențial, ci apare deseori ca o etapă în tehnica referențializării, etapă menită să asigure o relație directă între obiectivele și conținutul programului de formare și destinația lui concretă, anterior specificată. Listarea activităților și chiar descrierea lor nu sunt însă întotdeauna suficiente pentru determinarea obiectivelor și conținutului programului de formare, a cunoștințelor și capacităților ce trebuie învățate pentru ca exercitarea activităților respective să fie posibilă. De aceea, *descrierea fizică* a activităților trebuie completată și aprofundată prin *analiza psihologică* a sarcinilor care să dezvăluie cunoștințele, mecanismele și capacitățile psihice, motivațiile și atitudinile, într-un cuvânt *competențele* pe care le presupune efectuarea la un nivel optim a activităților.

Există mai multe variante de elaborare a referențialelor de competențe, delimitabile în funcție de destinația lor, de natura programelor de formare care se proiectează, dar și în funcție de *conceptul de competență* pe care se întemeiază.

Una dintre variante se poate construi pe *taxonomiile clasice de obiective educaționale*, având avantajul că aceste taxonomii sunt deja cunoscute, beneficiind de o anumită experiență acumulată în folosirea lor. Varianta constă practic în identificarea *capacităților* și a *subcapacităților* care mijlocesc realizarea obiectivelor comportamentale. Ideea este că în spatele obiectivelor comportamentale se află de fapt capacități, așa încât finalitatea propriu-zisă a unui program de formare nu este simpla inducere a unor comportamente, ci dezvoltarea capacităților care conduc la generarea comportamentelor respective. Din această perspectivă, E. Voiculescu propune o *schemă de lucru* pentru construirea referențialelor de competențe, pornind de la o sinteză a diferitelor variante de taxonomii ale obiectivelor comportamentale (operaționale), în special de la taxonomia lui B. S. Bloom, dar și de la adaptările acestei taxonomii și ale

altora, propuse de P. Lisievici, E. Noveanu, F. Voiculescu. Prezentăm, în tabelul nr. 8.2., varianta propusă de E. Voiculescu [174, pag. 138-141].

Tabelul nr. 8.2. Referenţial de competenţe bazat pe taxonomia obiectivelor educaţionale

DOMENII	CAPACITĂŢI	SUBCAPACITĂŢI
DOMENIUL COGNITIV	1.CUNOAŞTEREA	1.1. Cunoaşterea faptelor particulare. 1.2. Cunoaşterea mijloacelor de tratare a faptelor particulare. 1.3. Cunoaşterea elementelor generale şi abstracţiilor. 1.4. Cunoaşterea terminologiei. 1.5. Cunoaşterea informaţiei verbale privind date şi evenimente semnificative.
	2.COMPREHEN-SIUNEA (înţelegerea)	2.1. Transpunerea (translarea) dintr-un limbaj în altul. 2.2. Interpretarea unui mesaj prin reorganizarea materialului. 2.3. Extrapolarea cunoştinţelor dincolo de cadrul în care au fost învăţate.
	3. ANALIZA	3.1. Identificarea elementelor unei situaţii date sau ale unui mesaj. 3.2. Identificarea relaţiilor dintre elemente. 3.3. Identificarea structurilor şi analiza sistemelor.
	4. SINTEZA	4.1. Elaborarea de mesaje unice prin condensarea elementelor analizei. 4.2. Elaborarea unui plan sau a unei strategii de rezolvare a unei sarcini date. 4.3. Construirea de structuri abstracte cu funcţie explicativă.
	5. APLICAREA	5.1. Aplicarea unui concept, a unei metode sau strategii în situaţii cunoscute. 5.2. Aplicarea în situaţii noi. 5.3. Identificarea aplicaţiilor.
	6. EVALUAREA	6.1. Aprecierea utilităţii unui material în raport cu un scop dat. 6.2. Evaluarea calităţilor unui mesaj, ale unei demonstraţii, explicaţii, argumentări. 6.3. Construirea de criterii şi repere semnificative de evaluare. 6.4. Autoevaluarea.
DOMENIUL AFECTIV-ATITUDINAL	1.RECEPTAREA	1.1. Conştientizarea situaţiilor care solicită o reacţie atitudinală. 1.2. Dispoziţia de receptare a unei situaţii. 1.3. Atenţia selectivă (preferenţială) în raport cu un complex de împrejurări.
	2.VALORIZAREA	2.1. Conştientizarea componentei valorice. 2.2. Acceptarea unei valori. 2.3. Preferinţa pentru o valoare. 2.4. Promovarea unor valori.
	3.REACŢIA	3.1. Asentimentul de a reacţiona. 3.2. Dorinţa de a reacţiona. 3.3. Satisfacţia de a reacţiona. 3.4. Capacitatea de a genera şi influenţa reacţiile celorlalţi.
	4.EVALUAREA ŞI ORGANIZAREA	4.1. Conceptualizarea unor evaluări. 4.2. Evaluarea şi ierarhizarea valorilor. 4.3. Organizarea valorilor în configuraţii personalizate şi exprimate în comportamente stabile, previzibile. 4.4. Independenţa, autonomia sistemului propriu de valori.
	5. EMPATIA	5.1. Dispoziţia de a recepta trăirile subiective ale celorlalţi. 5.2. Sesizarea corectă a situaţiei celuilalt. 5.3. Imaginaţia reproductivă (substitutivă). 5.4. Disponibilitatea de a trăi subiectiv stările subiective ale celorlalţi. 5.5. Capacitatea de a înţelege motivaţiile şi mecanismele intelectuale şi contextul care generează şi justifică comportamentele altuia. 5.6. Autoreglarea comportamentului în raport cu ceilalţi pe bază empatică.

DOMENIUL COMPORTA-MENTAL OPERAȚIO-NAL	1. COMUNICAREA VERBALĂ	1.1. Construirea unui mesaj verbal, oral sau scris, coerent, inteligibil, adaptat destinatarilor. 1.2. Receptarea și decodificarea corectă a mesajelor. 1.3. Adaptarea comportamentului de comunicare în funcție de reacțiile receptorilor. 1.4. Susținerea unui monolog (expuneri). 1.5. Capacitatea de a dialoga. 1.6. Capacitatea de a conduce o dezbatere de grup. 1.7. Transpunerea unui conținut cognitiv în mesaje verbale adecvate. 1.8. Transpunerea unui conținut afectiv în mesaje verbale adecvate. 1.9. Folosirea comunicării verbale în influențarea comportamentului celorlalți.
	2. COMUNICAREA NONVERBALĂ	2.1. Folosirea adecvată a mijloacelor de expresie ale comunicării orale (intonație, timbru, intensitate, ritm etc.) 2.2. Completarea comunicării orale prin mijloacele comportamentului nonverbal (mimică, pantomimă). 2.3. Receptarea și decodificarea corectă a mesajelor nonverbale. 2.4. Folosirea mijloacelor gramaticale și stilistice de integrare a comunicării nonverbale în mesajele scrise. 2.5. Decodificarea elementelor nonverbale în receptarea mesajelor scrise.
	3. INTEGRAREA ÎN GRUP	3.1. Cooperarea. 3.2. Competiția. 3.3. Capacitatea de a se subordona. 3.4. Capacitatea de a conduce. 3.5. Adaptarea comportamentului la schimbările de statut și rol.
	4. APTITUDINI GENERALE ȘI SPECIFICE	Acestea se adaptează potrivit specificului fiecărui profil de formare. 4.1. Inteligență generală, adaptabilitate, eficiență. 4.2. Aptitudini specifice (artistice, plastice, pedagogice etc.).

8.3. Tehnica referențializării aplicată în proiectarea unui program de formare

Aplicația pe care o prezentăm este o sinteză a proiectului *Programului de formare în profesiunea de educator specializat*, organizat sub coordonarea *Centrului de Resurse și Informare în Profesiuni Sociale* (CRIPS) din București și realizat de secția de *Asistență Socială* a *Universității „1 Decembrie 1918"* din Alba Iulia, în cooperare cu *Institutul de Dezvoltare Socială din Rouen* (Franța), în perioada 1997-1998. Punerea în practică a proiectului s-a realizat la *Centrul de Plasament* din Blaj care, în urma reușitei Programului, a devenit Centru pilot al Universității, pentru practica studenților, dar și pentru promovarea reformei în domeniul asistenței sociale a copilului[1].

---

1. Menționăm că proiectarea și derularea Programului de formare au fost rezultatul unei munci de echipă. În acest sens, o contribuție decisivă la susținerea proiectului și obținerea finanțării, dar și la mijlocirea relației cu Institutul de Dezvoltare Socială din Rouen, au avut-o **Aurora Toea** și **Mirela Turcu** de la CRIPS București. O contribuție însemnată au avut-o, de asemenea, Lect. univ. **Mărioara Ludușan** și conf. univ. **Elisabeta Voiculescu**, de la Universitatea din Alba Iulia, în calitate de formatori, precum și **Luciana Bianu**, directoarea Centrului de plasament din Blaj. Pe tot parcursul Programului, cooperarea franco-română a avut un susținător competent și generos în persoana d-lui **Rene Boucher**, directorul de atunci al Institutului de Dezvoltare Socială din Rouen.

În fapt, elementele de proiectare pe care le prezentăm au constituit documente ale dosarului (portofoliului) pe baza căruia s-a obţinut finanţarea Programului, iar elaborarea unui referenţial de funcţii şi activităţi pentru profesiunea de *educator specializat* a fost condiţia obligatorie pentru ca celelalte componente ale Programului (obiectivele, conţinuturile, durata şi modul de organizare) să fie acceptate.

8.3.1. Demersul general al referenţializării

După cum am arătat, un referenţial de formare se prezintă, în cadrul proiectării unui program de formare, sub două ipostaze succesive: el este mai întâi un *produs al demersului de referenţializare* care constă în identificarea, descrierea şi analiza punctelor de reper care alcătuiesc sistemul de referinţă, pentru ca apoi referenţialul elaborat să devină un *instrument de lucru* în proiectarea, realizarea şi evaluarea programului de formare. Prezentăm în cele ce urmează principalele etape şi operaţii ale demersului de referenţializare, aşa cum au fost parcurse în elaborarea referenţialelor de formare în profesiunea de *educator specializat*.

1. Analiza situaţiei actuale sau a *situaţiei de start* este baza de plecare în construirea unui referenţial, menită să-l plaseze de la început într-un cadru real şi să-i justifice necesitatea. Ideea este că proiectarea şi realizarea unui program de formare nu se impun în orice condiţii, ci doar în condiţiile în care o anumită stare actuală impune o *schimbare*, o intervenţie în sensul ameliorării şi adaptării la contexte schimbate sau în curs de schimbare. Totodată, în fluxul normal al activităţii profesionale, un program de *formare continuă* – cum este şi cazul Programului exemplificat aici – nu porneşte niciodată de la zero, ci se află în relaţii de continuitate sau de discontinuitate cu formarea iniţială sau cu alte programe parcurse anterior. Există deci o bază de start pentru fiecare nou program, bază care poate fi favorizantă, când noul program vizează actualizarea şi extinderea cunoştinţelor şi capacităţilor existente, dar care poate fi şi un obstacol, când noul program vizează cunoştinţe, capacităţi şi, mai ales, atitudini radical schimbate, implicând nu doar învăţarea, ci şi „dezvăţarea".

Condiţiile în care a fost proiectat Programul de formare în profesiunea de educator specializat au impus ambele aspecte ale analizei situaţiei actuale. Pe de o parte, însăşi profesiunea de educator specializat era, la acea dată, o profesiune nouă, ce nu intrase încă în nomenclatorul oficial al profesiunilor. Nu numai că era o profesiune nouă, dar era şi o profesiune ce devenise necesară nu în mod întâmplător, ci ca o consecinţă directă a *reformei în domeniul protecţiei şi asistenţei sociale a copilului* şi, în special, al reformei ce viza nemijlocit *instituţiile* de protecţie şi asistenţă socială a copilului şi, desigur, *personalul* ce lucra în aceste instituţii. În acest împrejurări, analiza situaţiei actuale (fireşte, atributul de „actuală" se referă la etapa în care a fost proiectat Programul) a avut menirea de a determina *ceea ce este* pentru a identifica *ceea ce trebuie schimbat*. Cum însă reforma instituţională în asistenţa socială a copilului s-a făcut mai puţin prin înfiinţare/desfiinţare de instituţii şi mai mult prin restructurarea instituţiilor existente, una dintre problemele foarte dificile, dar la fel de importante, a fost *problema formării personalului existent*. Sub acest aspect, analiza situaţiei actuale a avut menirea de a pune în evidenţă competenţele şi atitudinile existente şi, în

bună măsură, consolidate prin experiență la personalul existent, spre a desprinde ce trebuie schimbat, ce trebuie „uitat“ și ce trebuie re-învățat în formarea profesională a personalului. Amploarea și profunzimea schimbărilor necesare în acest domeniu au fost (și sunt) foarte bine surprinse de termenul *dezinstituționalizare*, termen pus să desemneze orientarea fundamentală a *restructurării* instituțiilor în materie de asistență socială a copilului.

2. Analiza de context este un alt demers foarte important al referențializării, prin care se circumscrie de fapt *cadrul de referință* la care se raportează analiza situației actuale și în funcție de care se desprind *sensurile schimbării* acesteia. Ideea este că necesitatea schimbării unei situații date, ca și sensurile acestei schimbări, nu aparțin situației respective considerate de sine stătător, ci contextului în care situația este integrată. Din această perspectivă, analiza de context constituie cel de-al doilea termen al *analizei de discrepanță*, în baza căreia se determină distanța dintre o situație actuală și o situație la care trebuie să se ajungă, pentru reechilibrarea relațiilor cu contextul. Desigur, pot să existe împrejurări în care contextul însuși trebuie schimbat, dar acestea depășesc sfera de cuprindere (și de influență) a proiectării unui program de formare.

3. Determinarea nevoii de formare este rezultatul combinării celor două operații anterioare și al transpunerii discrepanței dintre situația actuală și cerințele contextului sub forma nevoii de formare a personalului sub dublu aspect: *calitativ*, cu referire la cunoștințele, capacitățile și atitudinile ce trebuie dobândite de viitoarele persoane calificate și *cantitativ*, cu referire la numărul persoanelor ce pot și trebuie să fie cuprinse în programul de formare.

4. Definirea profilului de formare aprofundează și concretizează analiza nevoii de formare, plasând-o în cadrul real al exercitării profesiei, al locului de muncă și al atribuțiilor efective pe care fiecare loc de muncă le solicită din partea persoanelor calificate să îl ocupe. Această etapă încheie demersul propriu-zis al referențializării, fiind o etapă care se materializează deja printr-o formă de referențial de formare: *referențialul locurilor de muncă*. În funcție de necesitățile proiectării, se elaborează, în continuare, și alte tipuri de referențiale (de activități, de funcții și activități, de competențe ș.a.), iar referențialele astfel construite devin *instrumente ale proiectării* obiectivelor și conținuturilor programului de formare.

8.3.2. Aplicație în proiectarea Programului de formare în profesiunea de educator specializat

Prezentăm sintetic principalele etape ale demersului de referențializare și principalele tipuri de referențiale folosite în proiectarea *Programului de formare în profesiunea de educator specializat*. Subliniem că numeroase alte documente referitoare la instituțiile și persoanele cuprinse în Program, la aspectele financiare, materiale și logistice ale derulării Programului au fost excluse din această prezentare, reținând numai aspectele semnificative pentru tehnica proiectării prin utilizarea referențialelor de

formare. Precizăm, de asemenea, că toate elementele prezentate se referă la etapa în care a fost proiectat Programul (martie 1998).

SITUAȚIA ACTUALĂ

Situația actuală privind modul de lucru și personalul din instituțiile de protecție a copilului este, în principal, rezultatul faptului că timp îndelungat aceste instituții au fost asimilate instituțiilor de învățământ, preluând direct sau indirect metode, stiluri de lucru și mentalități specifice învățământului instituționalizat care, deseori, s-au dovedit inadecvate nevoilor copilului aflat în dificultate.

1. *În planul relațiilor directe cu copiii,* efectele sesizabile ale acestei situații sunt:

a) folosirea în exces a principiilor, metodelor și tehnicilor didactice preluate, cu puține modificări, din tehnologia predării/ învățării la clasă, în școală;

b) menținerea unei relații educator-copil de tipul celei profesor-elev, cu un stil de comunicare ex-cathedra, caracterizat deseori de o anumită rigiditate, de o anumită „răceală“ sau de aspectul impersonal al relației cu copii – toate acestea fiind asociate cu restrângerea conținutului mesajelor emise sau/și receptate de la copii (multe din problemele copiilor rămân în afara relației de comunicare cu adultul);

c) asimilarea grupei (grupului) de copii cu clasa de elevi sau grupa de preșcolari – însăși constituirea grupelor de copii făcându-se deseori pe criterii școlare și nu pe criteriile „naturale“ ale formării grupurilor de copii, inclusiv a grupului/familie – ceea ce conduce și la accentul pe lucrul „frontal“ (cu toată grupa) și mai puțin pe grupul diferențiat și individualizat cu copiii;

d) în general, există o prea mică diferențiere între ceea ce fac copiii la școală și ceea ce fac în casa de copii, programul de tip școlar tinde să acopere întregul program zilnic și săptămânal al copiilor, activitățile din afara orarului școlar tind să se mențină în cadrul aceluiași raport de tip profesor (învățător sau educatoare)-elevi (preșcolari).

2. *În planul activității și pregătirii personalului de specialitate,* sunt sesizabile următoarele situații:

a) cea mai mare parte a personalului are o formație pedagogică de tip școlar (educatoare, învățător, profesor, maistru-instructor), situație care își pune amprenta pe stilul de lucru cu copiii, îndeosebi în sensul folosirii cu preponderență a mijloacelor și metodelor didactice și al tendinței de a persista, dincolo de necesități, într-un comportament didactic (inclusiv cu folosirea mobilierului și a instrumentarului specific: tablă, catedră, catalog etc.);

b) perfecționarea profesională, precum și programele de formare continuă s-au efectuat, în cea mai mare parte, tot în domeniile legate de școală, al pedagogiei,

didacticii sau al specialității „științifice" a personalului și mult mai puțin (doar în ultimii ani) în domeniile necesare protecției copilului aflat în dificultate;

c) întrucât o mare parte a personalului are o calificare pedagogică și, prin consecință, statutul de cadru didactic – inclusiv avantajele acordate de lege acestui statut – există o anumită neîncredere, teamă sau incertitudine privind modificarea statutului profesional (cu referire la statutul de „educator specializat"), această situație generând diferite reacții, cum sunt:

– tendința de a părăsi casa de copii în avantajul obținerii unui post didactic în școală;

– nesiguranță asupra opțiunii de a-și schimba profesia;

– tendința de a persista în stilul și mentalitatea tradițională de lucru cu copiii.

d) un interes mai puternic de adaptare a pregătirii profesionale printr-un program de formare a educatorilor specializați este identificabil la trei categorii de persoane:

– la suplinitorii necalificați (absolvenți de liceu);

– la personalul cu calificare pedagogică, deci cadre didactice, care prin activitate îndelungată în casele de copii sau prin pasiune pentru acest gen de muncă se simt legați afectiv de copii și își asumă deliberat responsabilitatea ocrotirii copiilor;

– la persoanele absolvente ale învățământului superior nepedagogic, care doresc să dobândească o calificare în domeniul asistenței sociale.

CONTEXTUL

Contextul care generează necesitatea și totodată circumscrie cadrul proiectului de formare a educatorilor specializați poate fi descris pe două coordonate:

1. *Contextul general*, dat de nevoia acută a formării personalului din sfera asistenței sociale și, în particular, a protecției copilului, ale cărei principale componente sunt:

a) reconsiderarea, în ultimii ani, a asistenței și protecției sociale, atât ca atribute și responsabilități ale comunității sociale, cât și ca domenii de acțiune specializată, ca profesii;

b) nevoia de aliniere a țării noastre la standardele europene privind protecția copilului;

c) nevoia diferențierii pe niveluri și domenii de competență a profesiunilor din sfera socială, atât prin formare inițială, cât și prin formare complementară (continuă).

2. *Contextul specific* rezultă în principal din modificările legislative, implicând și restructurări instituționale, inclusiv ale nomenclatorului de profesiuni sociale, din care rezultă:

a) necesitatea unei mai clare circumscrieri a sferei de competenţă şi a curricum-ului de formare a specialiştilor care lucrează direct cu copii în noile structuri şi instituţii de protecţie a drepturilor copilului;
b) necesitatea asigurării unei minime continuităţi a personalului care lucrează în prezent în instituţiile de protecţie a copilului, prin crearea competenţelor necesare lucrului cu copiii, în noile condiţii, la personalul existent;
c) necesitatea valorificării experienţei acumulată de instituţiile aflate într-un stadiu mai avansat de restructurare a organizării şi stilului de lucru în protecţia copilului.

NEVOIA DE FORMARE

În linii generale, sensul şi amplitudinea nevoii de formare rezultă din analiza situaţiei actuale şi a contextului. Sintetic, nevoia de formare se constituie sub două aspecte: calitativ (sau de conţinut) şi cantitativ:

1. *Sub aspectul calitativ,* al obiectivelor şi conţinutului formării, nevoia de formare – printr-un proiect de formare complementară – a educatorilor specializaţi poate fi definită prin următoarele cerinţe:
a) cerinţa de a adapta pregătirea pedagogică a personalului existent la nevoile de educaţie şi ocrotire a copiilor aflaţi în dificultate, prin dobândirea unor noi cunoştinţe şi abilităţi de relaţionare cu copiii şi de activitate educativă;
b) cerinţa de a defini cu mai multă rigoare şi într-un mod mai complet statutul (atribuţii, rol) educatorului specializat din noile instituţii şi structuri de protecţie a copilului;
c) cerinţa de a elabora un pachet de programe (obiective, conţinuturi) de formare a educatorului specializat şi de a estima structura şi forma optime privind nivelul şi tipul de instituţie prin care, în perspectivă, se poate asigura formarea iniţială în profesia de educator specializat.

2. *Sub aspect cantitativ,* nevoia de formare rezultă din *numărul şi tipul instituţiilor* în care sunt sau vor fi încadraţi educatori specializaţi, precum şi din *numărul persoanelor* care trebuie formate – prin formare iniţială sau complementară – în această profesie. Referitor la *persoanele ce urmează să fie cuprinse în programul de formare ca educatori specializaţi,* există două categorii:
a) persoanele încadrate ca suplinitori fără pregătire pedagogică (absolvenţi de liceu), pentru care sunt necesare programe de *formare iniţială;*
b) persoane cu pregătire pedagogică (educatoare, învăţători, profesori) care pot fi formate prin programe de *formare complementară.*

PROFILUL DE FORMARE

Pentru elaborarea unui *profil de formare* al educatorului specializat este recomandabil să folosim următoarele puncte de reper semnificative:

1. Unde va fi întâlnită şi unde va fi necesară profesiunea de educator specializat?

a) în instituţii de asistenţă şi protecţie socială a copiilor aflaţi în dificultate din subordinea autorităţilor administraţiei publice locale;

b) în leagăne de copii, ca instituţii subordonate Ministerului Sănătăţii şi Consiliilor locale;

c) în diferite servicii sociale, publice sau private;

d) în societate, prin dirijarea influenţei anturajului, dar mai ales cea organizată de pedagogii sociali prin intermediul unor instituţii de cultură specializate;

e) în familie, părinţii fiind primii educatori ai copilului;

f) în toate tipurile şi formele de învăţământ: preşcolar, primar, gimnazial şi liceal, atât de masă cât mai ales în cele speciale, subordonate Ministerului Educaţiei.

2. *Care vor fi atribuţiile previzibile ale educatorului specializat?*

a) comunicarea permanentă şi directă cu copiii;

b) monitorizarea accesului la diferitele servicii sociale;

c) formarea, la copii, a deprinderilor de igienă personală, de muncă, de comportament în diferite situaţii de viaţă;

d) socializarea copilului printr-o varietate de mijloace (joc, vizite, excursii, exemplul personal, sfaturi, consiliere etc.) pentru a-l ajuta să se integreze în societate în aşa fel încât să-i amelioreze calitatea vieţii;

e) să-l facă pe copil să capete o „voce" proprie în dialogul educator-copil;

f) să dezvolte la copil încrederea de sine, să-i faciliteze adaptarea şcolară şi socială, să stabilească măsurile educative corespunzătoare vârstei şi gradului de maturitate a copilului şi modalităţile aplicării acestora în scopul promovării efective a intereselor copilului;

g) să asigure şi să urmărească dezvoltarea armonioasă a copilului;

h) să pregătească viitoarele familii de plasament sau încredinţare;

i) să pregătească părinţii pentru revenirea copilului în familie.

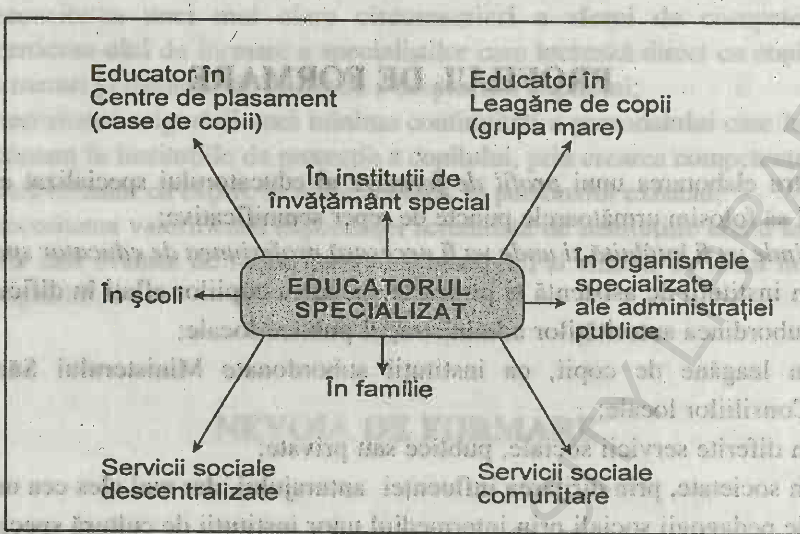


Fig. nr. 8.1. Referențialul locurilor de muncă
pentru profesiunea de educator specializat

REFERENȚIAL DE ACTIVITĂȚI
pentru profesia de EDUCATOR SPECIALIZAT

I. ACTIVITĂȚI CU COPIII: proiectare, organizare și conducere.

1. Activități de informare: transmitere de cunoștințe privind:
- îndrumarea pregătirii școlare;
- mediul înconjurător;
- viața economico-socială.

2. Activități de formare-recuperare (terapii individuale):
- dezvoltarea limbajului (terapie logopedică);
- terapia traumatismelor psihice;
- terapia și educarea afectivității.

3. Activități de socializare:
- relaționare;
- comunicare;
- întrajutorare;
- colaborare.

4. Activități ludice (educație fizică):
- recreere, de ocupare a timpului liber;
- sport (dezvoltare fizică).

5. Activități manuale și de educație practică:

- îngrijirea plantelor și animalelor;
- dezvoltarea expresiei grafice, plastice, muzicale;
- activități gospodărești.

6. Activități de autoservire și autogospodărire:

- igienice (curățenie la locul de joacă, ordine);
- îmbrăcat/încălțat;
- hrănire.

II. ACTIVITĂȚI LA NIVEL INSTITUȚIONAL

1. Organizarea și dotarea instituției (crearea mediului ambiant familial);

2. Elaborarea documentelor și materialelor educative (proiecte de activități, fișe de observație, material didactic);

3. Colaborarea și cooperarea cu personalul;

4. Activități de cunoaștere a copilului și grupului;

5. Elaborarea de proiecte centrate pe copil și pe grupul de copii.

III. ACTIVITĂȚI ȘI RELAȚII CU COMUNITATEA

1. Facilitarea contactului cu comunitatea;

2. Activități de cunoaștere și relaționare cu familia;

3. Organizarea de vizite în instituții, excursii, tabere;

4. Consilierea părinților (naturali și adoptivi) pentru primirea copilului în familie;

5. Acțiuni culturale (grupuri artistice, spectacole, serbări);

6. Adunarea de fonduri (sponsorizări).

IV. ALTE ACTIVITĂȚI

1. Documentarea și autoperfecționarea pregătirii;

2. Realizarea de anchete sociale;

3. Participarea la activitatea organelor administrației publice.

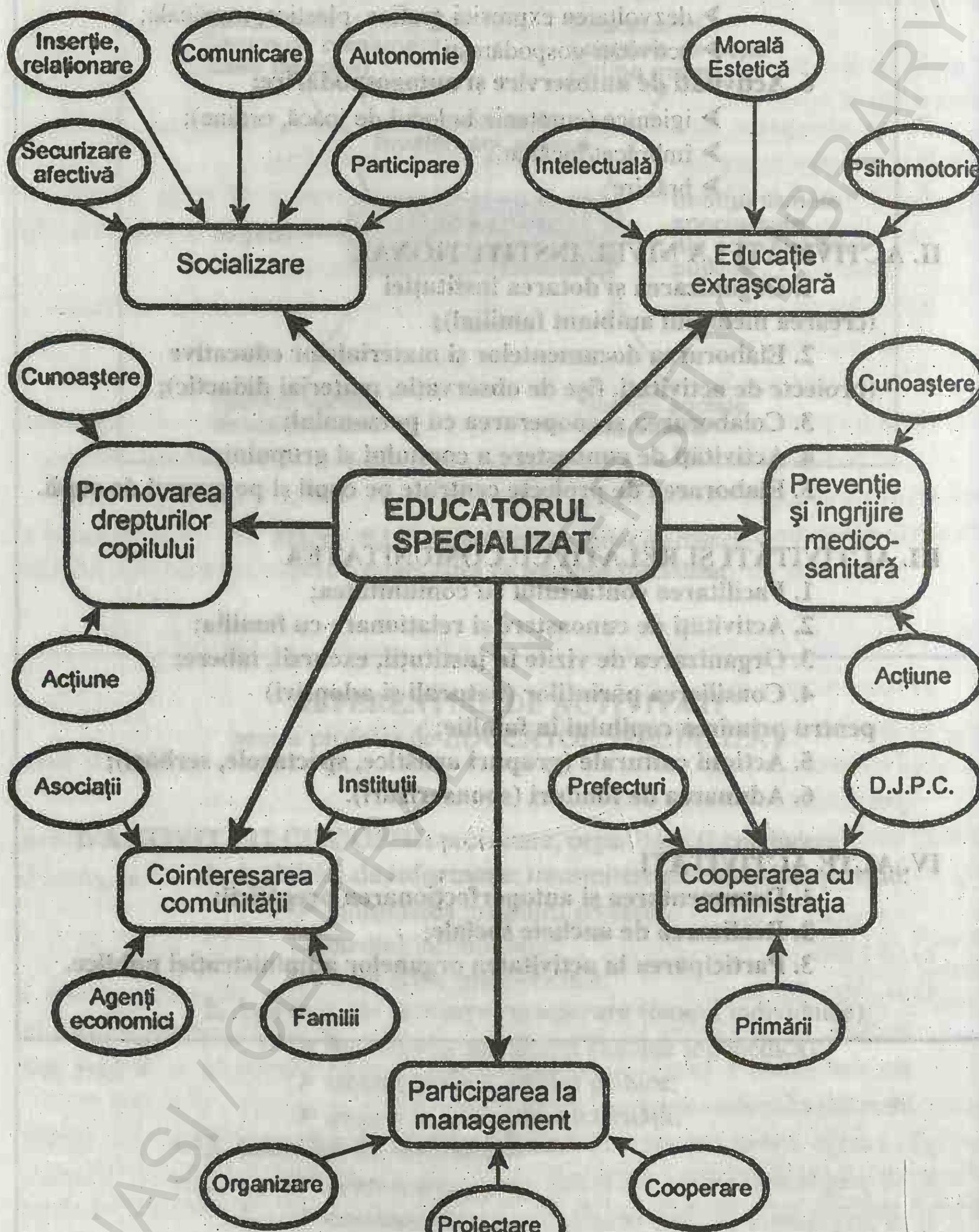


Fig. nr. 8.2. Referenţial de funcţii şi activităţi pentru profesiunea de educator specializat.

Capitolul 9

PROIECTAREA PEDAGOGICĂ ȘI PLANIFICAREA STRATEGICĂ INSTITUȚIONALĂ

Domeniile și tehnicile de analiză prezentate în cursul lucrării sunt, sub aspectul finalităților, demersuri care anticipează, pregătesc și fundamentează două dintre activitățile (și funcțiile) esențiale ale managementului instituțional: *proiectarea pedagogică* și *planificarea strategică*. De aceea, în finalul acestei lucrări, ne propunem să prezentăm, într-o formulă sintetică, conceptul, dimensiunile și demersurile proiectării pedagogice, integrate în complexul procesului managerial (analiză, proiectare, realizare, evaluare), precum și unele demersuri specifice implicate de elaborarea planului strategic instituțional.

9.1. Conceptul și demersul proiectării pedagogice

Termenul de proiectare aparține, fără îndoială, limbajului pedagogic modern. El s-a consacrat în ultimele decenii, în contextul orientărilor noi în pedagogie, pe fondul unor schimbări mai ample care au angajat întregul sistem al științelor socio-umane. Esența acestor schimbări este instituirea unor noi raporturi între știință și acțiunea socială, raporturi caracterizate de *procesul de asimilare pe scară tot mai largă a științelor în activitatea practică*, în soluționarea problemelor tot mai complexe ale funcționării și dezvoltării structurilor sociale.

Pătrunderea termenului de proiectare nu a fost și nu este, prin urmare, doar o schimbare de limbaj, ci o schimbare a însuși modului de gândire și acțiune în sfera practicii sociale și, în particular, a celei educaționale. Proiectarea răspunde *necesității încorporării datelor cercetării științifice în procesele decizionale*, în elaborarea și aplicarea soluțiilor la problemelor sociale. De altfel, această schimbare de optică asupra raportului dintre știință și practica socială a fost remarcată și analizată în țara noastră în urmă cu mai bine de două decenii. Cătălin Zamfir argumenta, în acest sens, necesitatea unui *nou tip de știință*, o știință care să poată oferi o *evaluare* a formelor de organizare existente și *să imagineze* noi forme de organizare mai bune, o știință direct *conectată cu decizia*, adânc implicată în procesele de *transformare* socială" [192, pag. 19].

Această schimbare de optică asupra raportului dintre știință și acțiunea socială, dintre teorie și practică s-a produs și în domeniul științelor educației. Una din consecințele principale ale acestei schimbări a fost așezarea întregii acțiuni de cunoaștere și proiectare a procesului de instruire și educare pe principiile organizării științifice și

evaluării eficienței, în raport cu criterii determinate de noile funcții ale sistemului educațional în ansamblul factorilor de schimbare și progres social. Diversificarea progresivă a cererii cantitative și calitative de educație, expresia tot mai concretă și mai imperioasă a acestei cereri, precum și explozia diversității de interese și aspirații individuale și microgrupale, au făcut ca formularea de o manieră generală și prin acțiunea aproape exclusivă a filierei „de sus în jos" a unor programe generale, abstracte, insensibile la realitatea socială vie și dinamică, să devină insuficientă și nepotrivită cu noile relații dintre învățământ și sistemul social. La aceasta se adaugă și faptul că, în ultimii ani, a fost mai bine cunoscută și recunoscută existența problemelor sociale, a persoanelor sau categoriilor sociale defavorizate sau marginalizate și, prin urmare, existența unor nevoi sociale și de educație speciale. S-a constatat și faptul că sistemul de educație – sub aspectul său oficial și unificator – este nu numai rezolvitor, dar și generator de probleme, precum și faptul că multe dintre problemele sociale sunt, în ultimă instanță, probleme de educație. Cum însă problemele sunt multe, fiecare având specificul ei, iar resursele necesare rezolvării sunt întotdeauna limitate, s-a impus și se impune tot mai mult necesitatea analizei concrete și a proiectării unor soluții accesibile în condițiile date. *Proiectarea este, sub acest aspect, actul prin care se dezvăluie și se definesc problemele sociale (de educație) și prin care se asigură atragerea și utilizarea rațională a resurselor necesare soluționării acestor probleme.* A proiecta înseamnă a căuta și a găsi soluții, dar nu oricum, ci în contextul concret al problemelor, al resurselor și mijloacelor de care dispunem sau pe care le putem mobiliza la un moment dat și în condiții date.

9.1.1. Proiectare pedagogică și tehnologie educațională

Modulul actual în care este abordată proiectarea pedagogică este strâns legat și de evoluția conceptului de *tehnologie educațională,* de la sensul inițial, limitat la folosirea mijloacelor audio-vizuale, a mass-media și instruirii programate, la o accepțiune mult mai largă, aceea de sistem unitar de mijloace, strategii și instrumente de proiectare, realizare și evaluare a procesului de educație. „În acest sens nou – subliniază Clifford H. Block – tehnologia educațională înseamnă un mod sistematic de proiectare, realizare și evaluare a întregului proces de învățare și predare, *în termenii unor obiective specifice* (s.n.), bazate pe cercetarea în învățarea și comunicarea umană și folosind o combinație de media umane și nonumane pentru a realiza o *instruire eficientă* (s.n.)" [15, pag. 18].

Există două sensuri majore ale termenului de tehnologie educațională, semnificative pentru modul în care a apărut și a evoluat problema proiectării pedagogice:

1. Unul din aceste sensuri este cel dobândit din direcția *educației tehnologice*, care a constituit unul din izvoarele importante ale actualei tehnologii educaționale. Cerințele pregătirii tehnologice și practice a elevilor, contactul nemijlocit al școlii cu producția, îndeosebi cu producția industrială, au condus la pătrunderea în câmpul educației a unei perspective noi – *perspectiva tehnologică* – a cărei principală trăsătură o constituie accentul pus pe *rezultate* și pe organizarea întregului proces în funcție de rezultatele anterior specificate. Desigur, tehnologia educațională actuală este departe

de a fi o simplă aplicare a tehnologiei industriale. Deosebirile între domeniul producţiei şi cel al educaţiei sunt atât de însemnate încât o astfel de aplicare nici nu este posibilă. Ceea ce este însă esenţial pentru cristalizarea tehnologiei educaţionale în sensul ei actual, este *climatul spiritual* imprimat de tehnologia industrială, a cărui notă distinctivă o constituie *centrarea pe rezultate* şi reconsiderarea tuturor componentelor sistemului prin această prismă. Acesta este şi procesul cel mai semnificativ pentru modul în care se pune în prezent problema proiectării pedagogice – *acela al proiectării, realizării şi evaluării procesului de instruire şi educare prin prisma contribuţiei la rezolvarea problemelor sociale şi la pregătirea schimbărilor cu sens evolutiv.*

2. Un alt sens al tehnologiei educaţionale semnificativ pentru proiectarea pedagogică este cel prin care tehnologia educaţională este privită ca o *aplicare a principiilor ştiinţifice ale învăţării la organizarea eficientă a instruirii.* „Astfel, în această accepţie a tehnologiei educaţionale – arată Ivor K. Davies – se pune accentul pe obiective şi performanţe, în sensul că profesorul sau programatorul se angajează să aducă modelele de comportament, menţionate în prealabil, la un nivel specificat anterior" [45, pag. 24–25]. Cu alte cuvinte, sensul deplin al tehnologiei pedagogice este dat de *încorporarea într-un sistem unitar a resurselor predării şi învăţării*, adică într-o *strategie* care să asigure o învăţare eficientă din punctul de vedere al *rezultatelor anterior specificate* şi în funcţie de care a fost elaborată strategia respectivă. Sub acest aspect, tehnologia educaţională se apropie foarte mult de ceea ce J. S. Bruner [23] denumea cu termenul de *teorie a instruirii*, pe care o definea, prin opoziţie cu caracterul descriptiv şi explicativ al teoriilor învăţării, ca fiind în primul rând *prescriptivă* şi *normativă*. O teorie a instruirii este prescriptivă, după opinia lui J. S. Bruner, întrucât ea enunţă reguli privind modul cel mai eficient de realizare a unui anumit nivel de cunoştinţe şi deprinderi. Este *normativă* deoarece fixează reguli şi enunţă criterii şi condiţii de dirijare a proceselor de învăţare.

Perspectiva tehnologică este totodată şi o *perspectivă economică* de abordare a procesului educaţional. Consecinţa cea mai importantă a acestei perspective este analiza şi organizarea procesului de învăţământ prin prisma *relaţiei resurse-nevoi.* Privit astfel, procesul de învăţământ este o activitate destinată satisfacerii unei categorii specifice de nevoi social-umane (nevoia de competenţă, de creativitate, de integrare socio-profesională etc.), aşa încât *relaţia dintre modul de utilizare a resurselor şi gradul de satisfacere a nevoilor devine esenţială în determinarea şi evaluarea eficienţei învăţământului.*

Dacă avem în vedere că resursele sunt întotdeauna limitate în raport cu nevoile care sunt permanent în creştere, atunci proiectarea procesului de educaţional devine o acţiune de *analiză şi administrare a unor resurse limitate pentru obţinerea unor rezultate maxime* în condiţiile date, care să asigure satisfacerea cât mai deplină a nevoilor sociale şi individuale de educaţie. Asigurarea unui raport optim între resurse şi nevoi, în condiţiile concrete ale procesului de învăţământ constituie aşadar una din problemele centrale pe care proiectarea tehnologiilor educaţionale trebuie să le rezolve.

În contextul modelului tehnologic, proiectarea este o acţiune integrată în circuitul acţiunilor prin care se concepe, se realizează şi se evaluează un anumit proces sau sistem educaţional, aşa cum se poate constata în figura nr.1. Este de remarcat poziţia

deosebit de importantă a proiectării în seria acţiunilor de care depinde eficienţa activităţilor ce urmează a se realiza. Proiectarea face de fapt legătura între ceea ce este la un moment dat (resurse, nevoi, context) şi ceea ce se urmăreşte în viitor, ea reunind într-un demers unitar diagnoza şi prognoza, analiza şi anticiparea.

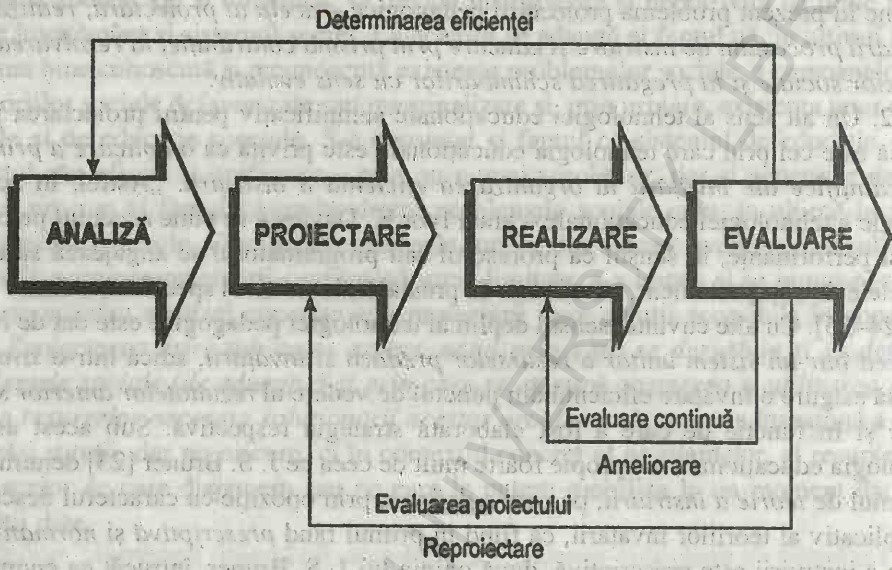


Fig. nr. 9.1 Poziţia proiectării în tehnologia procesului educaţional

9.1.2. Demersul proiectării

Sintetizând consideraţiile făcute în paragraful precedent, se poate formula următoarea definiţie a conceptului de proiectare pedagogică:

În sensul ei cel mai general, proiectarea pedagogică constituie un ansamblu coerent de operaţii, acţiuni şi evenimente, de norme şi reguli de gândire şi acţiune prin care se concepe, se realizează şi se evaluează un sistem, o structură, o instituţie sau un proces de educaţie.

Concretizând acest concept general, vom spune că a elabora un proiect pedagogic, în sensul său cel mai larg, înseamnă:

- a analiza contextul, condiţiile şi nevoile în care şi pentru care se elaborează proiectul;
- a analiza resursele disponibile şi a preconiza formula cea mai eficientă şi mai raţională de administrare şi utilizare a acestor resurse;
- a anticipa rezultatele scontate şi a defini precis finalitatea şi obiectivele proiectului;

– a alege conținuturile, mijloacele și metodele cele mai adecvate obiectivelor urmărite și a elabora strategiile de realizare;
– a stabili criteriile de eficiență și intrumentele de evaluare a proiectului;
– a prevedea căile și pârghiile de feed-back prin care proiectul se poate autoregla, în sensul adaptării „din mers" la cerințele de calitate și eficiență preconizate.

Sintetic, un proiect pedagogic trebuie să răspundă următoarelor cerințe:

a) ***concretitudinea*** – ceea ce înseamnă că proiectul se elaborează în condiții specifice, are o adresabilitate precisă, cu beneficiari definiți și se sprijină pe condițiile reale în care va fi aplicat;

b) ***raționalitatea*** – constând în orientarea explicită spre satisfacerea unor nevoi și a unor cerințe educative a căror importanță, urgență și intensitate justifică alocarea resurselor necesare realizării proiectului;

c) ***eficiența*** – desemnează calitatea proiectului de a garanta obținerea unor rezultate maxime cu costuri minime și de a asigura realizarea obiectivelor prin valorificarea maximală a resurselor umane, materiale și financiare;

d) ***rigoarea*** – este o cerință de ordin metodologic, constând în formularea precisă, fără ambiguități, a indicatorilor și criteriilor pe baza cărora elementele proiectului vor fi identificate, cuantificate, analizate și evaluate, precum și a căilor, metodelor și mijloacelor prin care proiectul va fi aplicat;

e) ***sistematizarea*** – proiectul trebuie să indice clar operațiile, acțiunile și etapele derulării, să stabilească corelațiile dintre componentele sale, pârghiile de feed-back și de control;

Demersul proiectării pedagogice cuprinde următoarele operații și faze (figura nr. 9.2):

– *analiza nevoilor* de educație și stabilirea priorităților pe baza cărora se elaborează proiectul;
– *analiza resurselor* și formularea modului în care acestea vor fi distribuite și utilizate;
– *analiza contextului* social și pedagogic în care se va aplica proiectul;
– *analiza populației-țintă și a condițiilor inițiale* (prealabile) de la care se pornește în elaborarea proiectului;
– *elaborarea obiectivelor;*
– *selecția conținuturilor*, a *mijloacelor* și elaborarea *strategiilor pedagogice;*
– construirea instrumentelor (probe, teste, sisteme de indicatori) de *evaluare formativă* (continuă) și de *evaluare sumativă;*
– stabilirea pârghiilor și mijloacelor de *autoreglare* și *ameliorare* a realizării proiectului.

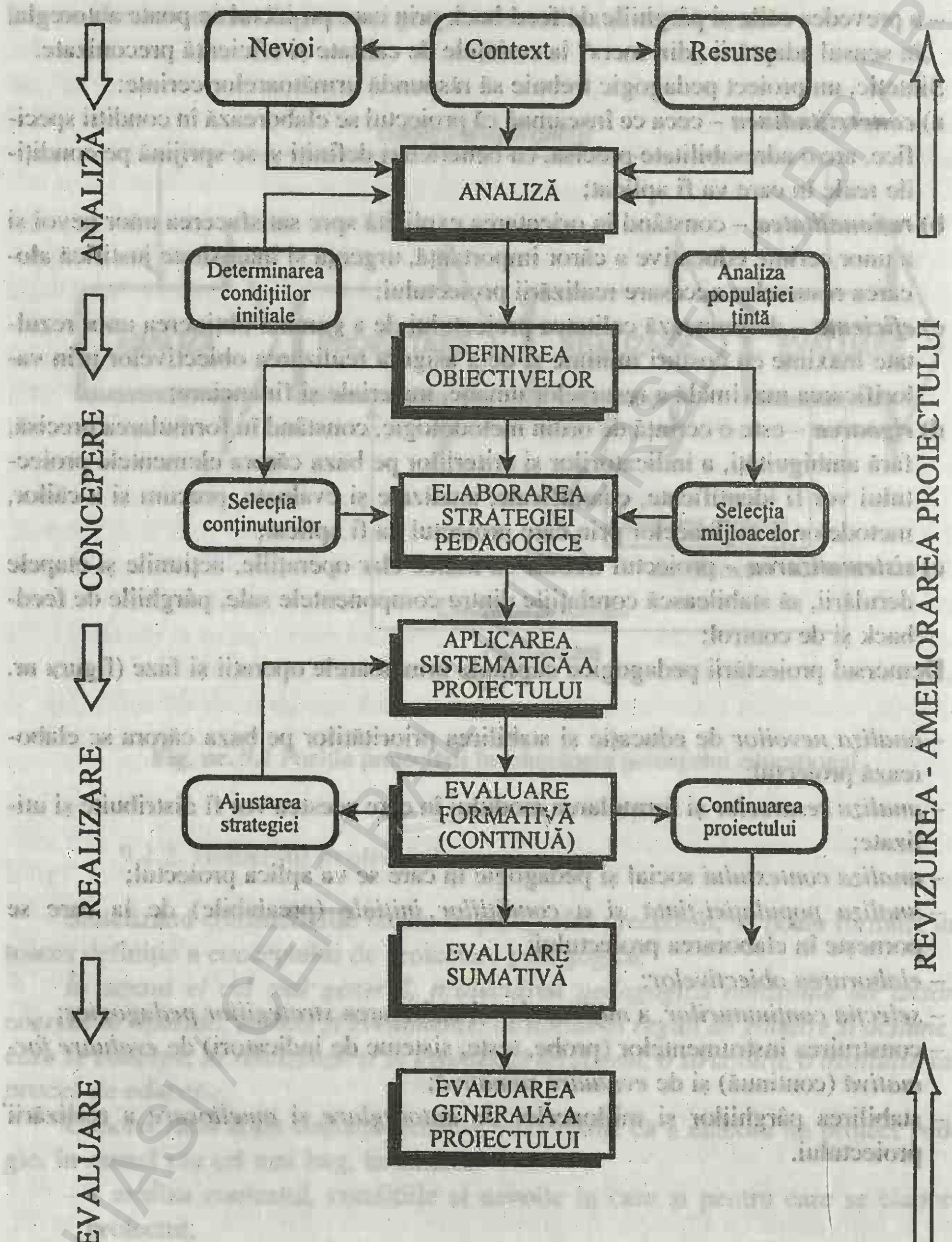


Fig. nr. 9.2. Demersul proiectării pedagogice

9.2. Planificarea strategică instituțională

Planificarea strategică este funcția principală a managementului strategic instituțional. Conexiunea foarte strânsă între planificarea strategică și managementul strategic este impusă de însăși semnificația conceptului de strategie. În esența ei, o strategie este un *plan de acțiune* care care reunește într-un sistem coerent obiectivele, etapele și procedeele prin care o organizație își poate valorifica maximal resursele și prin care organizația își asigură funcționarea optimă în condițiile unui mediu dinamic și competitiv. Iar dacă vom defini managementul strategic drept managementul prin care se elaborează și se pun în practică strategii, atunci, dintr-un punct de vedere mai practic, managementul strategic poate fi definit și ca un management care se întemeiază pe elaborarea și aplicarea de planuri strategice.

În prezentul subcapitol vom aborda câteva aspecte teoretice și practice ale planificării strategice instituționale, fără a aborda problemele mai largi ale managementului strategic instituțional. Vom începe cu enunțarea câtorva condiții și atribute ale planificării strategice și vom continua cu prezentarea unor tehnici și etape de analiză care intervin în elaborarea planului strategic instituțional.

9.2.1. Condiții și atribute ale planificării strategice

Pentru a contura mai bine sensul termenului de planificare strategică instituțională ar trebui să pornim de la o întrebare simplă: *de ce planificare strategică?* Întrebarea trimite în special la atributul de „strategică“, pentru că, realmente, o planificare poate și trebuie să fie strategică doar în anumite condiții și numai dacă întrunește anumite atribute. Care sunt acestea?

1. Prima și cea mai importantă dimensiune a abordării strategice a planificării apare ca o „moștenire“ a originii militare a termenului de strategie. Chiar dacă analogia cu arta (și știința) militară poate fi un pic forțată, planul strategic al unei organizații, inclusiv al unei instituții de învățământ, este, în esența lui, un *plan de luptă*, un plan pe care organizația îl elaborează și îl pune în practică pentru a face față unor confruntări, unor amenințări și riscuri, unor „inamici“ care aplică, la rândul lor, propriile strategii. În domeniile nemilitare, forma principală a luptei este *competiția*, concurența. Ideea de planificare strategică nu are sens în condiții „pașnice“, în situațiile în care organizația nu are competitori și nu se confruntă cu probleme sau într-un mediu care nu permite competiția.

2. În al doilea rând, planificarea strategică este necesară și posibilă în condițiile unui *mediu dinamic*, schimbător, dar într-un mod în care *schimbările nu sunt neutre*, ci pot să acționeze fie ca *oportunități*, fie ca *amenințări* pentru organizație. Din această perspectivă, planificarea strategică este *planificarea care anticipează și valorifică schimbarea în avantajul organizației*, este o planificare „atentă“ la semnalele emise de mediu și capabilă să ofere soluții nu numai pentru schimbările preconizate, dar și pen-

tru cele imprevizibile, inclusiv pentru schimbarea schimbărilor. Calitatea strategică a unei planificări este dată atât de capacitatea de a anticipa corect schimbările și de a se adapta lor, cît și de *capacitatea de a opera în condiții de incertitudine și risc*, de a preconiza rezerve de alternative decizionale pentru situații neprevăzute. Managementul întemeiat pe un bun plan strategic poate fi luat prin surprindere, dar nu „prins nepregătit".

3. Planificarea strategică poate fi un atribut al managementului instituțional numai dacă organizația dispune de un minimum (optimum) de *autonomie* și în limitele acestei autonomii. Aceasta înseamnă că organizația dispune de (sau este înzestrată cu) capacitatea decizională în principalele domenii de structurare și funcționare și poartă responsabilitatea directă a deciziilor luate. Firește, aceasta înseamnă și că organizația dispune de pârghiile necesare pentru a formula și a implementa o anumită strategie. Această subliniere este în special necesară pentru cazul instituțiilor de învățământ care, prin natura activității lor (educația formală, instituționalizată), sunt integrate în sisteme de învățământ mai mult sau mai puțin centralizate, deci cu limitări mai stricte sau mai permisive ale autonomiei. În acest sens, am avut ocazia să constatăm că, uneori, instituțiile de învățământ elaborează planuri strategice deosebit de complexe, care includ obiective și direcții strategice în domenii în care nu dispun de autonomie și de pârghiile necesare aplicării efective a strategiei, ceea ce face din planificarea strategică o acțiune formală, fără finalitate aplicativă.

4. Planificarea managerială întrunește atributul de „strategică" dacă își asumă în mod explicit *dimensiunea temporală* a vieții organizației. O bună strategie trebuie să asigure echilibrarea optimă între *respectul față de prezent* și *grija față de viitor*, între interesele imediate și cele pe termen mediu și lung. Aceasta ar presupune ca, pe de o parte, prezentul să nu fie sacrificat pentru un viitor nedefinit și mereu amânat iar, pe de altă parte, viitorul să nu fie ignorat de către un prezent care poate fi, temporar, foarte bun. Un prezent bun, eficient, bogat trebuie să fie folosit și pentru investiție în viitor, așa încât viitorul însuși să se poată actualiza într-o succesiune de „prezenturi" la fel de bune sau și mai bune. Preconizarea celei mai bune înlănțuiri a celor trei orizonturi principale ale planificării – termenul *scurt*, termenul *mediu* și termenul *lung* – este un atribut definitoriu pentru planificarea strategică.

5. Din punctul de vedere al demersurilor cognitive implicate, planificarea strategică este aceea care se întemeiază pe un tip special de gândire și anume *gândirea strategică.* Aceasta poate fi definită ca o *gândire de sinteză* între gândirea algoritmică și cea euristică, între gândirea deductivă și cea inductivă și analogică sau, după cum remarcă C. Brătianu și V. Lefter, ca „un produs al armonizării gândirii inteligente cu gândirea creatoare", care are la bază „modelele de gândire dinamice, entropice, neliniare și aleatoare, cu accentul pus pe neliniaritate și creație", modele care se pot combina în diferite moduri dar „rezultatul final trebuie să se caracterizeze prin existența unui *efect sinergetic* și prin *deschiderea spre creativitate.*" Totodată, „gândirea strategică *operează în timp*, pe perioade de timp de 3-5 ani sau chiar mai mari, de 5-10 ani." [20, pag. 9]

Gândirea strategică rezultă și prin asocierea cu *factori necognitivi*, care țin de *atitudini* și motivații, precum și cu un anumit *(auto)control voluntar* exercitat la nivelul personalității managerului, a planificatorului. Sub acest aspect, gândirea strategică se caracterizează:

a) în primul rând, printr-un *respect deosebit față de realitate*, prin onestitatea cu care proiectantul „întreabă" mai întâi realul așa cum este, încearcă să-l descopere și să-l înțeleagă și abia apoi proiectează propriile idei, propriile concepții asupra acestui real;

b) în al doilea rând, gândirea strategică operează cu o disociere foarte clară și explicită între *fapte* și *opinii*, între enunțurile factuale și enunțurile interpretative, este o gândire care dă întâietate referențialului ontic în raport cu onticul „prins" în concepte sau în teorii și care, prin aceasta, respinge voluntarismul și „ambițiile structurante" care cred că se pot substitui mecanismelor naturale de funcționare a realității;

c) în al treilea rând, gândirea strategică este o *gândire conștientă de propriile limite*, în ambele sensuri: conștientă de capacitatea sa extraordinară de a analiza, de a dezvălui și de a întemeia explicații, de a emite predicții, de a găsi soluții în situații complexe, dar conștientă și de limitele posibilităților sale în raport cu complexitatea extraordinară a realității, de limitele puterii de înțelegere, de caracterul restrâns și temporar al concluziilor și, mai ales, conștientă de riscul erorii. De aceea, cu cât are mai multe certitudini, cu atât gândirea strategică devine mai circumspectă, la orice confirmare ridică noi întrebări. Managerul (proiectantul), privit ca personalitate, care are sau dorește să opereze la nivel de gândire strategică pornește de la premisa că există întotdeauna cel puțin un omolog de-al său, în altă instituție, care are o gândire mai performantă, mai eficientă, mai operativă decât a sa și procedează în permanență pentru a-l ajunge și pentru a-l depăși.

9.2.2. Analiza SWOT în planificarea strategică instituțională

Analiza SWOT este o tehnică de analiză și proiectare în managementul organizațiilor întemeiată pe o idee simplă, în esența ei: aceea că evoluția unei organizații, de la supraviețuire la dezvoltare, depinde de măsura în care managementul organizației reușește să găsească, în fiecare etapă, *cea mai bună combinație între caracteristicile mediului intern al organizației și solicitările mediului extern în care organizația funcționează*, astfel încât să se asigure realizarea cu maximă eficiență, în condițiile date, a scopurilor organizației. În spatele acestei idei relativ simple se află însă mutații importante în modul de funcționare reală a organizațiilor sociale, precum și schimbări la fel de importante ale concepției privind managementul organizațiilor. Astfel, analiza SWOT presupune un mediu concurențial, bazat pe autonomia organizațiilor, un mediu dinamic și divers alcătuit din comunități, grupuri și indivizi care știu și pot să-și susțină interesele și să sancționeze direct sau indirect organizațiile care nu răspund solicitărilor lor. Pe planul managementului, analiza SWOT implică trecerea de la managementul clasic, întemeiat pe structuri și ierarhii stabile și riguros articulate, la managementul

modern, întemeiat pe structuri și ierarhii flexibile, „atente" la semnalele emise de mediul înconjurător.

Valențele aplicative ale analizei SWOT sunt foarte largi, ele vizând în fapt toate grupurile și structurile sociale care întrunesc caracteristicile unei organizații: întreprinderile economice, instituțiile de învățământ și cercetare, partidele politice, organizațiile militare, spitalele, trusturile de presă etc. Ca practică, analiza SWOT a pătruns mai întâi în lumea afacerilor, în domeniul producției de bunuri și servicii, în marketing. Treptat, ea fost asimilată și în managementul altor tipuri de organizații, în strânsă legătură cu extinderea conceptelor de *management strategic* și *management al calității* în conducerea majorității instituțiilor sociale. În prezent, analiza SWOT este larg utilizată și în managementul instituțiilor de învățământ.

În țara noastră, primele aplicații ale analizei SWOT în învățământ au fost realizate în cadrul programelor PHARE și al altor programe europene derulate în contextul conceptualizării și declanșării reformei învățământului, în special în programele privind reforma la nivel instituțional (sistemul instituțiilor, organizarea internă, managementul instituțional). În acest context, analiza SWOT a fost folosită ca un instrument în etapele preliminarii ale fundamentării deciziilor, ca un preambul la elaborarea planului strategic instituțional.

9.2.2.1. Despre termenul de analiză SWOT

Termenul SWOT este o construcție lingvistică alcătuită din inițialele cuvintelor din limba engleză *Strenghts* (forțe), *Weaknesses* (slăbiciuni), *Opportunities* (oportunități) și *Threats* (amenințări). Asimilarea în limba română a celor patru cuvinte cunoaște mai multe variante, menite să acopere mai bine sensurile lor din limba engleză. De pildă, pentru Strenghts se preferă termenul de *puncte tari*, iar pentru Weaknesses cel de *puncte slabe* sau *puncte vulnerabile*. Pentru Opportunities traducerea este mai simplă deoarece termenul de *oportunități* este asimilat deja în limba română, având totuși o conotație negativă prin derivatul „oportunist". De aceea, uneori se preferă traducerea prin *ocazii* sau *situații favorabile*. Pentru Threats, se mai folosește și traducerea prin *pericole*, deși în acest caz limba engleză dispune de cuvintele *danger* și *peril*, care au înțelesul de pericol *existent*, spre deosebire de Threat care are mai degrabă înțelesul de pericol *potențial* (care poate fi evitat înainte să se manifeste). Traducerea prin *riscuri*, folosită și ea, pare că este mai potrivită, în sensul că riscul incumbă caracterul potențial al pericolului, dar și în acest caz limba engleză cuprinde cuvântul *risks* care, ca și în limba română, desemnează o împrejurare ambivalentă, ce conține în mod indisociabil câștigul și pierderea (nu poți câștiga decât dacă admiți că poți și pierde), însă amenințarea implicată de risc este *opțională* (nu există amenințarea de a pierde dacă renunți la șansa de a câștiga).

Dincolo de aceste nuanțe de factură lingvistică, semnificațiile celor patru termeni se clarifică prin plasarea lor în contexte adecvate. O astfel de clarificare este favorizată prin aceea că termenul SWOT este alcătuit, de fapt, din două perechi de termeni, fiecare pereche desemnând o anumită *axă a analizei*, așa încât fiecare termen îl precizează pe celălalt. Astfel:

a) perechea de termeni *forțe – slăbiciuni* sau *puncte tari – puncte slabe* se referă la caracteristici ale *mediului intern* al organizației (instituției);

b) perechea de termeni *oportunități – amenințări* se referă la caracteristici ale *mediului extern* al organizației (instituției).

Desigur, cele două perechi de termeni și, respectiv, cele două axe de analiză sunt interdependente. Forțele și slăbiciunile unei organizații nu au sens și, de altfel, nici nu pot fi identificate fără a le raporta la oportunitățile sau amenințările ce provin din mediul extern în care și pentru care organizația funcționează. Invers, oportunitățile și amenințările nu sunt proprietăți intrinseci ale mediului extern, ci proprietăți ale unei anumite *relații* ce există, la un moment dat și în condiții date, între mediu și organizație. Ordinea celor două perechi de termeni nu este neapărat cea prezentată. Uneori, spre a se sublinia rolul decisiv al mediului extern și spre a se accentua importanța cunoașterii, mai întâi, a slăbiciunilor și amenințărilor, este preferat termenul de *analiză TOWS* , adică inversul lui SWOT.

9.2.2.2. Condiții de aplicare a analizei SWOT

Aplicarea analizei SWOT ca tehnică a planificării strategice instituționale este posibilă și utilă numai dacă sunt întrunite anumite condiții privind funcționarea instituției de învățământ.

1. Prima și cea mai importantă condiție este *autonomia instituțională*. Aceasta înseamnă că pot să constituie domenii de referință ale unei analize SWOT numai acele domenii ale structurii și funcționării instituției în care managerul și echipa managerială dispun de un minimum (optimum) de libertate de acțiune și în care poartă responsabilitatea directă a deciziilor luate. De pildă, *domeniul finanțării* nu poate sau nu are sens să fie tratat în termeni de oportunități și riscuri sau de puncte tari și puncte slabe dacă instituția nu dispune de o anumită autonomie privind constituirea și utilizarea fondurilor. Tot astfel, *personalul didactic* nu poate fi abordat în termenii unei analize SWOT dacă managementul instituțional nu dispune de pârghii directe privind numirea, promovarea și salarizarea cadrelor didactice ale școlii. Aceste considerații sunt valabile pentru orice alt domeniu important al activității instituției de învățământ. De exemplu, *managementul curricular* la nivel instituțional poate fi întemeiat pe o analiză SWOT numai în limitele permise de curriculum-ul la decizia școlii. Desigur, analiza SWOT poate fi aplicată și în domeniile în care școala nu dispune de autonomie, dar nu ca instrument al managementului strategic instituțional, ci, cel mult, ca o tehnică de colectare a informațiilor ce ar putea fi utile structurilor administrative ierarhice.

Comentariu: În acest context, trebuie să spunem că, inițial, analiza SWOT a fost aplicată mai mult ca un „exercițiu intelectual“ decât ca o tehnică efectivă de management instituțional și aceasta deoarece în perioada primelor aplicații (anii 1993-1997) nu erau întrunite condițiile „sistemice“ cerute de această tehnică. Nu era întrunită, în primul rând, condiția esențială a *autonomiei instituționale*, în lipsa căreia nu este posibilă abordarea procesului decizional instituțional în termeni de oportunități și riscuri sau de puncte tari și puncte

slabe, acestea fiind mai curând atribute ale sistemului de învățământ (centralizat) decât ale școlii privită ca organizație. Desigur, însăși centralizarea administrativă poate fi tratată de managerul școlar în termeni de oportunități și riscuri, dar fără ca aceasta să-i lărgească sfera opțiunilor decizionale în raport cu solicitările mediului social, ci doar, cel mult, pentru a se asigura că școlii „îi merge mai bine" în interiorul sistemului. De asemenea, lipsa unei pârghii foarte importante a managementului instituțional cum este aceea a *angajării și salarizării personalului didactic* reduce până la anulare valoarea aplicativă a analizei SWOT. Dacă se consideră că personalul didactic reprezintă un punct forte (sau un punct slab) foarte important – iar analiza SWOT s-a afirmat tocmai în climatul generat de reconsiderarea rolului factorului uman în funcționarea organizațiilor – atunci lipsa pârghiei manageriale privind personalul didactic face orice analiză inutilă. Aplicând tehnica SWOT, managerul școlar poate să constate cel mult că personalul didactic este un potențial punct slab, dar nu va putea să remedieze această situație câtă vreme nu poate decide direct asupra numirii/disponibilizării și asupra diferențierii (substanțiale) a salariilor personalului didactic.

2. O altă condiție foarte importantă a aplicării analizei SWOT – complementară condiției de autonomie instituțională – este *integrarea directă a școlii în comunitate.* De altfel, autonomia instituției de învățământ nu se justifică (fiind chiar contraindicată) decât în măsura în care este asociată cu responsabilitatea instituției față de comunitatea socială în care și pentru care funcționează. Asimilarea analizei SWOT ca tehnică a managementului educațional strategic s-a produs tocmai pe fondul reconsiderării relației dintre școală și comunitate, din necesitatea de „a dezvolta strategii care să asigure responsabilitatea instituțiilor față de nevoile oamenilor". Prin analiza SWOT „se asigură un cadru adecvat pentru ca administratorii educaționali să se poată concentra mai mult asupra servirii nevoilor comunității din care fac parte"[6, pag. 1-2]. În cadrul tehnicii SWOT, *analiza mediului intern* al instituției în termeni de puncte tari și puncte slabe nu are o semnificație de sine stătătoare, ci *este integrată analizei mediului extern,* în termeni de oportunități și amenințări.

Pentru a ilustra acest mod de abordare, prezentăm, în tabelul nr. 9.1, un exemplu de aplicare a analizei SWOT, propus de J. C. Dugger și R. Balamuralikrishna (Iowa State University) pentru cazul unui Colegiu tehnic care intenționează să inițieze un nou program de formare în tehnologia laserilor.[6, pag. 4] Precizăm că este vorba despre un Colegiu de nivel universitar (4 ani) care are o adresabilitate locală și regională (*Communuty Technical College*).

Tehnica SWOT comportă două axe de analiză complementare: una este *analiza mediului intern* în termeni de puncte tari și puncte slabe, cealaltă este *analiza mediului extern* în termeni de oportunități și amenințări. Deși sunt complementare, fiecare dintre cele două axe de analiză se distinge prin domeniile de referință la care se aplică analiza, prin posibilitățile mai mari sau mai restrânse ale managementului instituțional de a controla sau de a „manipula" factorii care intervin și prin natura deciziilor pe care le poate fundamenta.

Tabelul nr. 9.1 Analiza SWOT aplicată în studiul fezabilităţii iniţierii unui nou program de formare profesională

Informaţii privind contextul: Se consideră un *Colegiu tehnic* comunitar care intenţionează să adopte noi programe de formare. Se presupune că în cursul unei şedinţe de brainstorming (...) câteva idei au fost lansate şi un *program de tehnologie laser* este discutat de şeful departamentului şi de alţi profesori ai facultăţii. Aceştia se pot întâlni să efectueze o analiză SWOT în vederea dezvoltării unei strategii în acest scop. Pot fi discutate următoarele puncte:	
Puncte tari potenţiale	**Puncte slabe potenţiale**
1) Programele electrice şi electronice existente pot asigura câteva dintre componentele necesare iniţierii unui program de tehnologie laser.	1) Profesorii existenţi nu sunt suficient de experimentaţi în tehnologia laser.
2) Profesori entuziaşti şi dornici să depună eforturi suplimentare în vederea dobândirii cunoştinţelor şi practicii necesare în domeniul laserilor.	2) Lipsa spaţiilor sau spaţii insuficiente pentru echipamentul suplimentar necesar.
3) Fonduri suficiente care pot fi investite în programe tehnologice de înalt nivel.	3) Sistemul de protecţie existent nu este adecvat pentru riscurile pe care le implică folosirea laserilor.
4) Colegiul a avut experienţe anterioare reuşite cu programe noi şi dinamice, ceea ce îi atestă capacitatea de a face faţă schimbărilor.	4) O parte a profesorilor preferă programe de microprocesoare în locul celui de tehnologie laser.
S	**W**
O	**T**
Oportunităţi externe potenţiale	**Ameninţări externe potenţiale**
1) Spitalele locale, industria metalurgică şi companiile de comunicaţii duc lipsă de tehnologie laser.	1) Colegiul tehnic din districtul învecinat este mult mai avansat şi lucrează la lansarea unui program de tehnologie laser pentru viitorul apropiat.
2) Cererea de specialişti în tehnologia laser pe plan naţional va creşte în următorii 10 ani.	2) Multe programe noi nu sunt aprobate de conducerea Colegiului datorită accidentelor care au avut loc în trecut.
3) Entuziasmul elevilor şi al profesorilor de la liceele locale pentru programul propus poate avea ca efect recrutarea celor mai buni elevi.	39 Literatura de specialitate menţionează posibilitatea înlocuirii aparaturii laser cu alternative mai ieftine, ceea ce nu promite un viitor prea strălucit pentru specialiştii din domeniu.
4) Experţii în laseri de la spitalele şi întreprinderile zonale şi-au oferit serviciile, dorind să lucreze o jumătate de normă suplimentar.	4) Elevii şcolilor din zonă preferă programele de afaceri în locul celor tehnice.

9.2.2.3. Mediul intern pe axa Puncte tari – Puncte slabe

Termenul de *mediu intern* pare să nu fie potrivit pentru a desemna „interiorul" unei organizații, implicând chiar o anumită „contradicție în termeni": dacă este mediu atunci nu poate fi intern. Și aceasta deoarece, în cele mai multe contexte, termenul de mediu s-a consacrat cu semnificația de mediu extern, de mediu înconjurător (probabil și datorită traducerii lui *environment* din limba engleză), îndeosebi pe filiera abordărilor ecologice. Cu toate acestea, preferăm termenul de *mediu intern* pentru a desemna structurile și procesele interne ale unei organizații, preluând tocmai semnificația sa ecologică, aceea de *sistem integrativ și dinamic*. Din această perspectivă, o organizație nu se constituie (și nu se caracterizează) ca o sumă de structuri sau ca o succesiune de procese, ci ca o *totalitate* de stări și interacțiuni care „dau viață organizației", alcătuind mediul intern al organismului ei (într-un sens similar cu cel pe care biologii îl atribuie termenului de mediu intern al organismului). Termenul de mediu intern subliniază caracterul de *totalitate funcțională indivizibilă* al unei organizații, care influențează și este influențată de fiecare element al ei, care se schimbă, se adaptează (crește, descrește, se restructurează) păstrându-și unitatea și identitatea.

Stabilirea domeniilor de referință pentru analiza mediului intern al unei instituții de învățământ se poate face pe baza mai multor criterii, în funcție de scopurile urmărite. Un criteriu îl pot oferi principalele structuri și funcții din organizarea instituției: *structura de conducere* (managerii, organismele de conducere), *structura de execuție* (cadrele didactice, elevii, personalul administrativ), *infrastructura materială* (spațiile, dotările), analizându-se pentru fiecare structură punctele tari și punctele slabe.

Dacă avem în vedere că analiza SWOT vizează în principal o mai bună adaptare a instituției la nevoile de educație, printr-o cât mai eficientă corelare a resurselor cu nevoile, atunci cea mai potrivită delimitare a domeniilor de referință o poate constitui însăși *tipologia resurselor*. Astfel, vor fi analizate în termeni de puncte tari și puncte slabe *resursele umane* (elevii, profesorii, managerii, comunitatea părinților), *resursele materiale* (spațiile de învățământ, dotările), *resursele financiare* (bugetare, extrabugetare).

Fiecare dintre aceste domenii de referință poate fi analizat sub trei aspecte: *cantitativ*, *calitativ* și *structural*. De exemplu, analiza personalului didactic poate să vizeze aspectul cantitativ (numărul de cadre didactice, numărul de elevi la un cadru didactic), aspectul calitativ (competența profesională, motivarea, atașamentul și implicarea) și aspectul structural (compoziția pe specializări, pe vârste, pe sexe, raportul titulari/suplinitori). Pentru fiecare dintre domeniile de referință, se recomandă ca analiza să vizeze în același timp aspectul *static* și aspectul *dinamic*, situația existentă și tendințele, factorii actuali și cei potențiali, luând în considerare și *„istoria"* fiecărui domeniu analizat.

De cele mai multe ori, punctele tari și punctele slabe din interiorul fiecărui domeniu, dar și din domenii diferite, nu sunt izolate. De pildă tendința de reducere a numărului de elevi (studenți), ca punct slab, se asociază cu un alt punct vulnerabil și anume tendința de scădere a calității elevilor (cazul tipic este al liceelor și universităților fără concurență la admitere), care poate genera, la rândul ei, vulnerabilități în lanț (scăderea

prestigiului școlii, pierderea unor cadre didactice competente, reducerea veniturilor, insuficienta folosire a spațiilor și deci creșterea costurilor etc.). În măsura în care reducerea numărului de elevi nu este determinată demografic sau de alți factori care nu depind de instituție, atunci aceasta este asociată, de regulă cu puncte slabe în domeniul personalului didactic (competență redusă, personal necalificat), în domeniul infrastructurii (spații insuficiente, dotări slabe și învechite), în domeniul serviciilor sociale (lipsa serviciilor de cazare, masă, asistență sanitară).

Firește, punctele slabe ilustrate aici trebuie tratate în strânsă legătură cu mediul extern, cu oportunitățile și riscurile. De pildă, oportunitatea (generată demografic și social) de a crește numărul de elevi (studenți) nu conduce, prin ea însăși, la un punct forte sau la înlăturarea unui punct slab, mai ales dacă celelalte puncte slabe asociate se mențin. Creșterea numărului de elevi sau studenți poate reprezenta un punct slab (și o „amenințare") dacă se soldează cu o scădere a calității acestora, pe fondul unor puncte slabe nerezolvate în domeniul personalului didactic (cadre didactice insuficiente, slab pregătite) sau al infrastructurii (spații și dotări insuficiente).

9.2.2.4. Mediul extern pe axa Oportunități – Amenințări

În cadrul analizei SWOT, analiza mediului extern este complementară celei a mediului intern, într-o manieră în care punctele tari și punctele slabe din interiorul instituției nu pot fi identificate (și nu au sens) în afara relației cu mediul extern, iar oportunitățile și amenințările din mediul extern dobândesc relevanță numai în relație cu caracteristicile interne ale instituției. Trebuie subliniat însă că, spre deosebire de factorii interni, care sunt în mare măsură dependenți de acțiunea instituției, mediul extern se prezintă într-o structură și cu o dinamică foarte puțin (sau deloc) dependente de posibilitățile de intervenție ale instituției. Oportunitățile, ca și amenințările, rezultă din contexte date, plurifactoriale, independente de instituție, față de care managementul instituțional poate fi unul de *adaptare*, de acomodare, în sensul valorificării oportunităților și al diminuării sau evitării amenințărilor, acționând asupra forțelor interne ale instituției.

Firește, necesitatea adaptării instituției la mediul extern nu exclude orice posibilitate a instituției de a-și adapta mediul la propriile cerințe și scopuri, într-un mod similar în care managementul din marketing vizează nu numai adaptarea ofertei la cerere, dar și a cererii la ofertă, prin mijloace de promovare, de publicitate sau pur și simplu prin calitățile de excepție ale produsului oferit. Sub acest aspect, o bună parte a oportunităților și amenințărilor sunt generate printr-un proces de *proiecție a imaginii instituției de învățământ în comunitatea socială*, în mediul extern (economic, demografic, social), așa încât oportunitățile și amenințările apar deseori ca un gen de oglindire în comunitatea socială a punctelor tari și a punctelor slabe din interiorul instituției.

Delimitarea domeniilor de referință ale analizei mediului extern se poate face luând în considerare principalele dimensiuni ce îl configurează: *socială, economică, demografică, culturală, topografică* și *naturală*. O schemă utilă de analiză poate fi și cea prezentată în capitolul 3 al lucrării cu referire la factorii cererii de studii, unde au fost prezentați factorii *demografici, economici, educativi, psihologici* și *psihosociali*.

Similar caracteristicilor mediului intern, caracteristicile mediului extern, analizate ca oportunităţi şi ameninţări, nu apar în mod izolat, nici atunci când vizează un anumit domeniu, nici când vizează asocierea mai multor domenii. De pildă, creşterea demografică în anumite categorii de populaţie poate fi o oportunitate pentru creşterea numărului de elevi şi studenţi pentru instituţiile accesibile categoriilor respective de populaţie, dar poate fi o ameninţare pentru celelalte instituţii. În condiţiile unui mediu concurenţial, deseori *ameninţările la adresa unei instituţii sunt tocmai oportunităţile valorificate de alte instituţii.*

Fiind contextuale, atât oportunităţile, cât şi ameninţările rezultă nu din acţiunea unor factori independenţi, ci din *combinaţii de factori*, în aşa mod că un factor care constituie o oportunitate într-o anumită combinaţie, să se transforme într-o ameninţare în altă combinaţie. De exemplu, factorul demografic se poate combina cu factorul economic într-un mod care poate genera oportunităţi atunci când creşterea/descreşterea demografică nu se asociază cu o dinamică inversă a factorului economic, dar poate deveni o ameninţare atunci când această asociere există (de regulă, o populaţie numeroasă dar cu o situaţie economică precară şi în declin, nu generează mai mulţi elevi sau studenţi decât o populaţie stabilă sau chiar în scădere, dar o cu situaţie economică bună şi în creştere).

Oportunităţile şi ameninţările sunt nu numai contextuale, dar şi *dinamice*, schimbătoare. Ceea ce în prezent se manifestă ca o situaţie favorabilă se poate transforma, prin nevalorificare sau pur şi simplu prin ignorare, într-un pericol. În condiţiile în care oportunităţile sunt, prin natura lor, limitate şi temporare, fiind de obicei vizate de mai mulţi competitori, *cele mai severe ameninţări provin tocmai din oportunităţile pierdute sau/şi valorificate de alte instituţii*. La aceasta se adaugă şi faptul că *fiecare oportunitate conţine elemente irepetabile*, într-o relaţie în care cu cât oportunitatea este mai mare cu atât şansele de a se repeta sunt mai mici.

9.2.2.5. Aplicaţie a analizei SWOT în elaborarea unui plan strategic instituţional

Aplicaţia pe care o prezentăm a fost realizată de prof. **Luminiţa Hurgoiu** în cadrul *programului de masterat* în specializarea *Management educaţional* organizat la Universitatea „1 Decembrie 1918" din Alba Iulia, ca lucrare practică la disciplina „Planificarea strategică instituţională", integrată ulterior în *Planul strategic instituţional* prezentat şi susţinut la absolvirea cursurilor. Analiza SWOT a fost efectuată pe cazul unei şcoli generale cu clase I–VIII, situată într-un „cartier muncitoresc" dintr-un oraş de mărime medie, reşedinţă de judeţ. Am selectat această aplicaţie pentru faptul că ea vizează trei domenii de referinţă esenţiale pentru activitatea unei instituţii de învăţământ (*elevii, cadrele didactice* şi *comunitatea socială*), dar şi datorită calităţii analizei propriu-zise, care reuşeşte să surprindă bine punctele tari şi punctele slabe, oportunităţile şi ameninţările semnificative pentru funcţionarea şi dezvoltarea în, prin şi pentru comunitate a unei instituţii şcolare (vezi Tabelul nr. 9.2).

Tabelul nr. 9.2 Analiza SWOT aplicată la cazul unei şcoli generale

Elementele analizei SWOT		
Axa Puncte tari – Puncte slabe		
	Puncte tari	**Puncte slabe**
Elevii	– Număr mare de elevi participanţi cu rezultate remarcabile la olimpiadele şcolare.	– Programul şcolar al unor clase de elevi se desfăşoară după masă.
	– Ponderea mare a elevilor (peste 70%) admişi în liceele de renume din oraş.	– Puţine activităţi extracurriculare organizate pentru elevii de gimnaziu.
	– Mulţi elevi sunt implicaţi în proiecte internaţionale.	– Acţiunile elevi-părinţi au o frecvenţă foarte redusă.
Cadrele didactice	– Personal didactic calificat în proporţie de 100%, din care 51% au gradul didactic I.	– Participarea la cursurile de perfecţionare şi formare continuă este sub nivelul cerinţelor actuale.
	– Relaţiile interpersonale (profesori-elevi, directori-profesori, profesori-părinţi, profesori-profesori) favorizează un climat educaţional deschis şi stimulativ.	– Conservatorismul şi rezistenţa la schimbare a unor cadre didactice privind aspecte cum sunt: centrarea pe nevoile elevilor, modernizarea lecţiilor, informatizarea învăţământului.
	– Un grup de cadre didactice tinere este implicat în proiecte internaţionale în parteneriat cu Italia, Germania, Spania, Anglia.	– Lipsa Cabinetului de consultanţă psihopedagogică şi a specialiştilor în acest domeniu.
Comunitatea	– Şcoala a fost solicitată şi a răspuns cerinţelor privind organizarea unor programe educaţionale pentru comunitatea locală.	– Slabe legături cu instituţiile şi asociaţiile de protecţie şi asistenţă socială a copilului.
	– Şcoala cooperează cu ONG-uri şi cu Primăria în derularea unor programe ecologice.	– Familia nu este implicată suficient în activitatea de educare a copiilor.
	– Există colaborări cu instituţiile locale pentru realizarea unor acţiuni extracurriculare (vizite la muzee, vizionări de spectacole, excursii)	– Relaţiile cu liceele şi cu firmele în vederea orientării vocaţionale a elevilor sunt insuficiente şi necoordonate.

Axa Oportunităţi – Ameninţări		
	Oportunităţi	**Ameninţări**
Elevii	– Şcoala are o zonă bine delimitată din care îşi recrutează elevii, beneficiind de o anumită stabilitate cantitativă (număr de elevi) şi structurală (număr de clase).	– Numărul copiilor din cartier este în scădere şi această tendinţă se anunţă a fi de durată.
	– Atragerea elevilor din alte zone ale oraşului prin oferte educaţionale atractive: clase *Step by Step* la ciclul primar, clase cu *predare intensivă a limbilor străine* la ciclul gimnazial, discipline opţionale interesante (*informatica, Junior Achievement*).	– Există şi alte şcoli, relativ apropiate, care atrag elevii prin oferte educaţionale diverse şi interesante.
	– Interesul crescut al familiilor pentru şcolile care asigură un nivel ridicat de pregătire a elevilor şi, prin aceasta, şanse de reuşită în învăţământul liceal.	– Plecarea unor elevi din cauza programului de după masă a claselor a VI-a
Cadrele didactice	– Atitudinea de respect şi apreciere a comunităţii faţă de cadrele didactice de prestigiu ale şcolii.	– Diminuarea prestigiului corpului profesoral al şcolii prin pensionarea unor profesori recunoscuţi pe plan local.
	– Varietatea cursurilor de perfecţionare şi formare continuă oferite de Casa corpului didactic şi de universităţi.	– Slabă participare la cursuri de perfecţionare datorită accesului la aceste cursuri prin achitare de taxe.
	– Măsurile recente extind şi diversifică posibilităţile de stimulare financiară a cadrelor didactice.	– Slaba motivare a cadrelor didactice din cauza salariilor mici şi, uneori, din cauza slabei diferenţieri a salariilor în funcţie de prestaţia efectivă a fiecăruia.
Comunitatea	– Disponibilitatea şi responsabilitatea unor instituţii importante de a veni în sprijinul şcolii (Primăria, Biserica, Poliţia, instituţiile culturale).	– Instabilitatea la nivel social şi economic a unora dintre instituţiile partenere.
	– Interesul liceelor din oraş de a-şi prezenta oferta educaţională.	– Criza de timp a părinţilor, datorată situaţiei economice, conduce la o slabă supraveghere a copiilor şi la o redusă implicare în viaţa şcolii.
	– Disponibilitatea altor şcoli generale pentru schimburi de experienţă şi pentru acţiuni organizate în parteneriat, în interes reciproc.	– Caracterul conjunctural şi instabilitatea unor relaţii de parteneriat cu instituţiile locale, pierderea pe parcurs a unor relaţii de cooperare.

9.2.3. Analiza de context

Orientarea explicită spre mediul înconjurător, spre contextul în care ființează instituția de învățământ, prezentă și în analiza SWOT prin analiza oportunităților și amenințărilor externe, este aprofundată și extinsă în cadrul unei tehnici relativ recente, dar tot mai larg utilizată în managementul organizațiilor: ***analiza de context***. Ideea este că eficiența activității unei organizații depinde de măsura în care managementul instituțional reușește să armonizeze funcționarea organizației cu caracteristicile și cerințele mediului din care organizația face parte. Procesul prin care planificarea strategică instituțională integrează activitatea instituției în contextul în care aceasta funcționează se numește ***contextualizare***.

9.2.3.1. Context, mediu, situație: delimitări conceptuale

În legătură cu termenul de *context* sau în locul acestuia se folosesc și termenii de *mediu înconjurător*, cu semnificațiile sale deja consacrate (mediu fizic, mediu social, economic, pedagogic etc.), de *situație* (cu semnificația de totalitate concretă, reală a componentelor și interacțiunilor în care se desfășoară o anumită activitate) și de *câmp* (cu semnificația de spațiu de viață alcătuit din vectori psihologici și sociali susceptibili de a afecta comportamentul unui individ sau al unui grup). Deseori, fiecare dintre acești termeni este folosit ca gen proxim pentru definirea celorlalți. De exemplu, *câmpul* (pedagogic) este definit drept „context *psihosocial extern*", iar *situația* (pedagogică) drept –„*contextul general*" în care are loc activitatea educativă [S. Cristea, 35], *contextul*, la rândul lui, este definit drept *mediu înconjurător* fizic, pedagogic și material [N. Lebrun și S. Berthelor, 103], iar uneori termenii de *mediu* și de *context* sunt folosiți ca cvasisinonimi [I. Cerghit, 27].

Chiar dacă diferențele dintre semnificațiile termenilor menționați nu sunt foarte mari, preferința pentru termenul de context nu este întâmplătoare. Ea ține de un sens particular al termenului de context, sens care accentuează *întrepătrunderea*, *coexistența* și caracterul *integrativ* al interacțiunilor care alcătuiesc un context. Din acest punct de vedere, nu orice mediu și nu orice situație are, în condiții date, atributele unui context. În primul rând, contextul desemnează acel ansamblu de elemente și de relații *susceptibile să exercite o influență* asupra caracteristicilor și comportamentelor elementelor integrate contextului, așa încât, în afara contextului, un element (un individ, un grup, o organizație) este *altceva* și *altfel* decât în cadrul contextului. În al doilea rând, relația dintre un element și context este mai mult decât o relație adaptativă, este o relație integrativă. Atunci când se vorbește despre adaptare se presupune o anumită disociere între individul care se adaptează și mediul la care se adaptează, în timp ce *contextualizarea* înseamnă *integrare*.

Comentariu. Analiza de context face parte dintr-o paradigmă mai generală a științelor socioumane desemnată prin termenul de *contextualizare*, ca metodologie, și cel de *contextualism*, ca orientare epistemologică [o analiză

amplă pe această temă efectuează V. Ionel într-o lucrare pe tema *pedagogiei situațiilor educative*, vezi bibliografia, 94]. Originile acestei paradigme sunt greu de stabilit cu precizie, ele fiind identificabile în toate studiile care au abordat *perspectiva sistemică* asupra realității. Mai specific, în psihologie, unele origini ar putea fi identificate în *orientarea gestaltistă* care postulează primatul totalității, al configurației asupra părților. Ideea gestaltistă, transpusă ulterior de K. Lewin în psihologia socială prin conceptul de *câmp* (cu semnificația de câmp psihosocial), se apropie foarte mult de înțelesul actual al termenului de context. Câmpul cuprinde un ansamblu de variabile (vectori sau forțe) psihologice, biologice, sociale și fizice capabile, prin configurația lor la un moment dat, să influențeze comportamentul individului sau al grupului. Alcătuirea câmpului este topologică, incluzând zone sau regiuni, unele aparținând persoanei sau grupului, altele aparținând mediului extern, între care există frontiere, separate uneori prin bariere (inhibiții, la nivel personal și interdicții, la nivel social). Importantă este ideea că un comportament individual sau de grup poate fi influențat sau chiar determinat prin acțiunea asupra forțelor ce acționează în cadrul câmpului.

Originea cea mai directă a analizei de context se regăsește însă în *lingvistică*, de unde și etimologia cuvântului context (*con-text*). Contextul lingvistic desemnează ansamblul unităților lingvistice (cuvinte, propoziții, fraze) care preced și succed unei anumite unități lingvistice în cadrul unui text dat. Ideea principală a *contextualismului lingvistic* este că semnificația termenilor nu este o însușire de sine stătătoare a acestora, ci depinde de contextul lingvistic în care sunt integrați, de manieră că scoaterea termenilor dintr-un context și plasarea lor în altul le poate schimba și *sensul* (termenii exprimă altceva) și *referința* (termenii desemnează altceva). Așadar, mesajul unui text nu rezultă din suma semnificațiilor cuvintelor ce îl alcătuiesc, ci se constituie ca o rezultantă emergentă a contextualității: nu se poate scoate din context fără a pierde sensurile complete (denotative și conotative) ale cuvintelor.

Aprofundarea cercetărilor în direcția *psiholingvisticii* a apropiat și mai mult termenul de context și de analiză de context de semnificațiile sale actuale. Constatarea cea mai importantă a fost aceea că mesajul unei comunicări lingvistice, producerea și înțelegerea lui, nu depind doar de contextul lingvistic, ci și de *contextul extralingvistic*, adică de ansamblul împrejurărilor spațio-temporale, culturale și psihosociale în care mesajul este elaborat, transmis, receptat și înțeles. Contextualismul lingvistic a fost dublat deci de un *contextualism comunicațional*, situație reflectată și de introducerea termenului de *cotext*, pentru a desemna mediul lingvistic al unui mesaj și *context* pentru a desemna contextul extralingvistic în care se produce și se receptează mesajul. Treptat, termenul de context a pierdut specificitatea sa lingvistică, fiind în prezent folosit nu neapărat cu referire la *textul* din structura cuvântului (con-*text*), ci la orice situație care are o configurație proprie de natura unei „texturi" care integrează elementele și evenimentele ce o alcătuiesc. Se vorbește astfel de context politic, economic, social, național, regional etc.

În sfârșit, analiza de context s-a dezvoltat și pe terenul *abordărilor ecologice* în științele socioumane, care au preluat paradigma de analiză fundamentată pe conceptul de *ecosistem*, care subliniază relațiile funcționale vitale ce se instituie într-un spațiu dat între toate componentele ce îl alcătuiesc (biotice și abiotice), între procesele de producere și cele de consum, între elementele energetice și cele materiale, precum și interdependențele dintre ecosisteme diferite.

În pedagogie, contextualismul a pătruns în principal pe filiera analizei, interpretării și proiectării procesului de predare și învățare din perspectiva interacțiunilor dintre elementele alcătuitoare ale acestui proces și a interacțiunilor procesului cu contextul în care se desfășoară. Conceptul care sintetizează această abordare este cel de *situație pedagogică*, numită, după caz, și situație educațională sau situație de instruire. I. Cerghit plasează *sistemul situațional sau contextual* în categoria *sistemelor interacționale*, arătând că „*mediul educațional școlar* poate fi definit ca un *ecosistem* ce implică o serie de persoane, de obiecte, de acțiuni, de informații, de factori de loc, de timp, de evenimente, de relații, de stări afective care determină și/sau influențează desfășurarea procesului de instruire, o anumită relație educațională". Sub aspectul influențelor exercitate, I. Cerghit subliniază că „*mediul* sau *contextul* acționează prin stimulațiile, presiunile, constrângerile, inhibițiile, întăririle pe care le exercită, prin modelele pe care le oferă, prin situațiile pe care le creează, prin informațiile sau conținuturile pe care le pune la dispoziție, prin reacțiile pe care le provoacă la elevi și reacțiile la reacțiile acestora, la inițiativele și comportamentele celor care învață, prin efectele sau rezultatele care nu sunt străine de ambianța socio-afectivă în care se produc." [27, pag. 126].

În sfera planificării strategice instituționale, analiza de context s-a impus nu atât prin justificările sale teoretice, cât mai ales ca o cerință de ordin pragmatic. Școala nu este o instituție izolată de mediul în care funcționează. Dimpotrivă, prin însăși misiunea ei, școala este o instituție puternic ancorată social, o instituție care trebuie și poate să se pună în serviciul direct al comunității sociale. Această cerință se întemeiază nu numai pe argumente de factură morală, dar și pe argumente foarte practice. Comunitatea și, într-un sens mai larg, contextul constituie un *potențial de resurse* foarte important sub toate aspectele: uman, financiar și material, dar acest potențial nu se oferă de la sine, el trebuie atras și valorificat de școală tocmai prin oferta pe care școala, la rândul ei, o propune comunității.

Pentru ca analiza de context să devină operantă este necesară o *schemă de analiză* care să permită radiografierea „texturii" de elemente, interacțiuni și evenimente ce alcătuiesc orice context real, iar pe această bază să fie posibilă plasarea optimă a instituției școlare în rețeaua de influențe pe care le exercită și pe care le primește în contextul în care se integrează.

Deși pot fi gândite variate moduri de analiză componențială a contextului, în practică s-au impus două scheme principale de analiză: una vizează analiza contextului în funcție de *orizontul sau ariile de cuprindere*, de la contextul cel mai cuprinzător până la contextele particulare, cu diferite trepte intermediare de analiză; cealaltă vizează

domeniile sau mediile specifice ce alcătuiesc contextul (politic, economic, social, tehnologic).

9.2.3.2. Analiza pe orizonturi contextuale

Analiza contextului pe *orizonturi de cuprindere* pornește de la premisa că orice context concret este determinat nu numai de interacțiunile din interiorul său, ci și de interacțiunile cu contextele mai cuprinzătoare din care face parte. Există deci un *context al contextelor* care trebuie avut în vedere în cadrul analizei. Delimitarea orizontului de cuprindere a unui context poate fi făcută pe două axe:

a) pe o *axă spațială sau topografică*, în funcție de care poate fi definit un *context imediat* (nu cu sensul temporal, ci cu cel spațial de ne-mediat) – reprezentat de contextul din imediata vecinătate a unității (elementului) pentru care se face analiza de context – și un *context îndepărtat*, reprezentat de ariile contextuale mai largi care exercită influențe semnificative asupra contextului imediat sau asupra unității pentru care se face analiza de context;

b) pe o *axă socio-geografică*, în funcție de care ariile contextuale pot fi delimitate în *locale*, *zonale*, *regionale*, *naționale* sau *statale*, *extra-naționale* sau *extra-statale*. De cele mai multe ori, această „hartă" a contextelor reproduce în bună măsură *harta teritorial-administrativă* oficială și aceasta deoarece pe de o parte, organizarea administrativă a teritoriului stabilizează în timp o „țesătură de relații" foarte densă în interiorul unităților teritorial administrative, iar pe de altă parte pentru faptul că instituțiile de învățământ sunt cuprinse în sisteme care, la rândul lor, sunt structurate și în funcție de criterii care țin de organizarea administrativă în plan teritorial. Din această perspectivă, contextul local poate fi echivalentul *contextului localității*, contextul zonal poate fi echivalentul *contextului județean*, contextul național poate fi echivalentul *contextului statal*.

Harta socio-geografică reală a contextelor nu reproduce însă întotdeauna harta administrativă oficială. Contextul trebuie privit ca o *realitate* care se constituie și funcționează potrivit unor mecanisme care nu sunt întotdeauna reglementate sau reglementabile administrativ, iar în dinamica reală a socialului și în interacțiunile socialului cu mediul geografic, economic, tehnologic etc., apar delimitări zonale și regionale diferite de cele administrative. Pe de altă parte, oricât de adecvată condițiilor reale ar fi o hartă administrativă, ea nu poate trasa frontiere administrative în interiorul unor spații circumscrise în plan real prin elemente comune mult mai puternice decât diferențele ce rezultă prin separarea lor administrativă. De pildă, există un context zonal al Munților Apuseni care nu reflectă organizarea pe județe, dar care prin condițiile geografice, prin cultură și tradiții, printr-o anumită structură a economiei, dar și prin țesătura de relații interumane reprezintă un context real ce trebuie avut în vedere. Pe un plan mai larg, se poate vorbi despre un context balcanic, un context european sau euroatlantic care, prin influențele asupra contextului național, se pot propaga pînă la nivelul contextelor zonale și locale.

Comentariu. Trebuie să remarcăm că relațiile dintre diferitele orizonturi contextuale nu au caracterul unor relații ierarhice, organizate pe verticală, ci mai degrabă caracterul unor *relații concentrice*, organizate pe orizontală. De aceea, de exemplu, pentru a desemna orizontul contextual mai cuprinzător decât cel național am preferat termenii de context extra-național și extra-statal și nu termenii de context supranațional sau suprastatal. Contextualizarea nu înseamnă anularea sau dizolvarea identităților diverse ale unităților ce alcătuiesc contextul, fie că este vorba despre organizații, instituții și grupuri restrânse, fie că este vorba despre entități macrosociale, de nivelul națiunilor și statelor. De altfel, noțiunea de context și-ar pierde sensul dacă ar desemna totalități omogene. Sub raport logic, noțiunea de context este o *noțiune colectivă* (în cazul căreia nu tot ceea ce se spune despre întreaga clasă se poate spune și despre fiecare dintre elementele ce o alcătuiesc) și nu o *noțiune divizivă* (în cazul căreia tot ceea ce se spune despre întreaga clasă este adevărat și pentru fiecare element din componența sa).

Caracterul imediat sau îndepărtat al unui orizont contextual este relativ și ține de poziția unității sau elementului pentru care se aplică analiza de context. De exemplu, pentru analiza contextuală a procesului de predare-învățare, privit ca o *situație de instruire* concretă (cu precizarea că noțiunea de situație de instruire este tocmai rezultatul abordării contextuale a procesului de predare-învățare), I. Cerghit distinge trei orizonturi contextuale:

- „*contextul sau mediul didactic imediat* care include: factorii care se află în proximitatea celui care învață; climatul socio-afectiv al clasei; împrejurările spațial-temporale care sunt conștient create și adecvate producerii evenimentelor de instruire (spațiu școlar, dotări materiale, orar școlar); dispozitivul didactic (strategii, metode, materiale didactice, forme de organizare a activității, inclusiv de grupare a elevilor, rechizite școlare etc.);
- *contextul instituțional școlar*, analizat din punctul de vedere al atmosferei psihosociale ce domină în școală din punct de vedere pedagogic, administrativ, managerial, arhitectural, natural-geografic, echipament în dotare, condiții igienico-sanitare etc.;
- *contextul sau mediul socio-cultural extrașcolar (contextul îndepărtat)* analizat din punctul de vedere al mediului social, economic și cultural de proveniență al elevilor sau în cadrul căruia funcționează instituția școlară. Este vorba de condițiile locale, de spiritualitatea unei comunități, de preferințele culturale și politice ale unui grup social, care transpar în atitudinile, mentalitățile, motivațiile, aspirațiile și comportamentele celor aflați pe băncile școlii" [27, pag. 130].

Desigur, dacă unitatea de bază a analizei de context este instituția de învățământ, cum este cazul planificării strategice instituționale, atunci se poate vorbi despre:

- un *context imediat intern* al instituției de învățământ, constituit din caracteristicile interne ale instituției: tipul și, după caz, profilul unității de învățământ, număr de elevi, număr de clase, situația personalului didactic, aspectele privind

calitatea şi eficienţa procesului de învăţământ (promovabilitate, succes/eşec şcolar), aspectele privind evoluţia ulterioară a elevilor (admiterea în liceu, în învăţământul vocaţional, în universitate, integrarea socio-profesională a absolvenţilor), spaţii, dotări, servicii, finanţare, climatul organizaţional, alte caracteristici semnificative ale mediului intern al instituţiei de învăţământ;

– un *context imediat extern* al instituţiei de învăţământ, constituit de: *mediul social imediat* (urban, rural, şcoală de centru sau de cartier etc.), *caracteristicile socio-economice, demografice, culturale şi profesionale ale comunităţii* în care fiinţează şi pe care o deserveşte instituţia de învăţământ (situaţia socio-economică medie sau majoritară a familiilor, aspectele privind numărul de copii, nivelul de educaţie şi cultură, interesul/dezinteresul faţă de educaţia copiilor şi tinerilor, profesiunile şi situaţia ocupaţională a părinţilor, calitatea educogenă a mediului familial şi a mediului social imediat), alte aspecte semnificative pentru caracterizarea contextului social imediat.

– un *context îndepărtat* constituit de orizonturile contextuale judeţene sau regionale, de poziţia instituţiei de învăţământ în reţeaua de unităţi şcolare distribuită în plan teritorial sau la nivelul sistemului naţional de învăţământ, precum şi de cadrul creat prin politicile globale privind învăţământul cu referire la curriculum, la structura şi organizarea sistemului de învăţământ, la distribuirea „cifrelor" de şcolarizare pe niveluri şi profiluri, la finanţarea învăţământului şi salarizarea personalului didactic. Ar fi de menţionat şi că posibilităţile deschise de participare la programele educaţionale europene aduc *contextul european* în sfera de analiză a contextului instituţiilor de învăţământ.

9.2.3.3. Analiza pe domenii ale contextului (Analiza PEST)

Analiza pe orizonturi contextuale nu este suficientă pentru sesizarea „texturii" complexe de elemente şi relaţii ce alcătuiesc realitatea oricărui context. De aceea, ea trebuie dublată de o analiză *pe domenii* care să permită sesizarea tipurilor de influenţe contextuale de care instituţia de învăţământ trebuie să ţină seama. În practică, s-a consacrat o schemă de analiză pe patru domenii: *politic*, *economic*, *social* şi *tehnologic*, schemă cunoscută sub denumirea prescurtată de ***Analiză PEST*** (de la iniţialele celor patru termeni care desemnează domeniile de analiză).

1. Contextul politic este dat în primul rând şi la nivelul său global de tipul de regim politic al statului (al societăţii) în care funcţionează sistemul de învăţământ, care îşi pune amprenta asupra elementelor fundamentale care ţin de valori (idealuri, scopuri, tipul de personalitate dezirabilă) şi de principiile de organizare şi funcţionare a sistemului.

Restrângând analiza la *societăţile democratice*, caracterizate în esenţă prin funcţionarea reală a *instituţiei alegerilor* şi prin posibilitatea *alternanţei la guvernare*, contextul politic global care influenţează (şi care interesează) direct sau indirect instituţia şcolară rezultă din dinamica orientărilor politice fundamentale (stânga, centru, dreapta) şi, în legătură cu ea, din opţiunile fundamentale de politică economică şi socială. Deşi aparent îndepărtate, aspectele de politică globală se regăsesc, în fapt,

diseminate în textura tuturor contextelor, de la cele macro la cele micro sociale, inclusiv a contextului imediat al instituției școlare. De exemplu, o orientare de stânga sau de dreapta poate determina un anumit raport între centralizare și descentralizare (cu referire la organizarea și funcționarea sistemului de învățământ și, în cadrul lui, a instituției școlare), între autonomie și control administrativ, un anumit raport între orientarea socială, de „masă" a învățământului și orientarea elitistă, selectivă, între finanțarea din surse publice și finanțarea din surse private etc. Chiar și o serie de aspecte specifice cum sunt raportul dintre curriculum-ul obligatoriu (impus) și cel la decizia școlii, modul de numire și promovare a personalului didactic, modul de numire a directorilor și inspectorilor școlari, modul de organizare a examenelor etc. au la bază nu doar rațiuni de ordin științific – așa cum sunt prezentate uneori lucrurile – dar și rațiuni politice, reflectând o anumită opțiune cu privire la învățământ. Aceste împrejurări nu trebuie interpretate ca negative – politicul ține de însăși esența democrației – dar trebuie avute în vedere „ca atare – și incluse în analiza contextului în care ființează instituția de învățământ.

Contextul politic se constituie și pe plan *zonal* și *local*, datorită diversității de reprezentare politică în organismele administrației locale (primării, consilii locale), diversitate ce nu reflectă întotdeauna raporturile de forțe la nivel central. Dar, chiar și în cadrul aceleiași reprezentări politice, personalitățile oamenilor politici sunt diferite sub aspectul concepției și a atitudinii față de școală, iar oamenii politici fac parte din contextul politic pe care instituția de învățământ trebuie să îl aibă în vedere. Pe măsură ce sistemul de învățământ se descentralizează, importanța contextului politic local crește iar rolul acestuia ar putea deveni decisiv pentru dezvoltarea instituției de învățământ.

2. **Contextul economic** este constituit la intersecția a doi parametri definitorii pentru orice economie: nivelul și structura economiei. *Nivelul de dezvoltare* al unei economii este reflectat în productivitatea socială a utilizării factorilor de producție, în special a capitalului și a muncii și în eficiența economică (raportul dintre costuri și venituri), ambele sintetizate în mărimea absolută și relativă a produsului intern brut (PIB) – acesta fiind sursa principală a finanțării activităților sociale, inclusiv a învățământului. *Structura economiei* se referă la configurația ramurilor economice existente într-o economie (industrie, agricultură, construcții ș.a.), precum și la distribuția teritorială a acestora. Structura unei economii este caracterizată și de alți indicatori cum sunt: raportul dintre prelucrarea primară și prelucrarea complexă (avansată) a resurselor, raportul dintre capitalul tehnic și factorul muncă în realizarea producției, raportul dintre producția de bunuri și producția de servicii, ponderea populației ocupate în diferitele ramuri economice ș.a. Ambii parametri ai contextului economic au o influență directă asupra sistemului de învățământ și asupra fiecărei instituții școlare, în primul rând prin nivelul de finanțare pe care economia și-l poate permite la un moment dat, dar și prin cererea de personal calificat și, respectiv, oferta de locuri de muncă pe care economia, prin structura ei, le generează.

Nivelul de dezvoltare și structura economiei nu sunt însă omogen distribuite în plan teritorial, așa încât contextul economic *local* și *regional* prezintă deseori o impor-

tanță mai mare decât contextul național. Planificarea strategică instituțională trebuie să țină seama de contextul economic real: dacă școala funcționează într-o zonă dezvoltată sau într-o zonă defavorizată, într-o zonă dominant industrială sau într-una dominant agricolă ș.a.m.d. Oricare dintre aceste împrejurări trebuie considerată ca un dat obiectiv și tratată nu în termeni de avantaje și dezavantaje, ci în termeni de oportunități și riscuri. O zonă defavorizată, de pildă, poate constitui o oportunitate, atât pentru faptul că în astfel de zone cererea latentă de educație este de regulă foarte mare, cât și pentru faptul că numeroase politici și programe economice vizează tocmai sprijinirea zonelor defavorizate. Un management instituțional centrat pe dezvoltarea serviciilor sociale pentru elevi și cadre didactice, pe reducerea costurilor directe și indirecte de școlarizare și pe atragerea de fonduri prin diverse programe poate asigura instituției de învățământ o *dezvoltare durabilă* în sensul cel mai strict al termenului. Sub acest aspect, rămânem la ideea că orientarea strategică instituțională spre zonele și/sau categoriile sociale defavorizate poate constitui – în condițiile actuale din țara noastră – o oportunitate specială, atât pentru faptul că acest zone și categorii sociale sunt, cantitativ, încă puternic reprezentate, cât și pentru faptul că ele conțin un potențial educațional latent deosebit de mare, care se convertește în cerere efectivă de educație de mari proporții imediat ce barierele economice sunt înlăturate sau măcar atenuate.

3. **Contextul social** este, probabil, contextul cu cea mai mare complexitate, dacă avem în vedere că sfera socialului le cuprinde și le contextualizează pe toate celelalte (politică, economică, tehnologică). La nivelul său cel mai cuprinzător, contextul social este alcătuit de societatea globală, constituită ca sistem social global (național, statal), cuprinzând comunitățile, grupurile, formele de organizare socială, instituțiile, aspectele juridice, dar și elementele de viață socială reală care dau consistență și unitate internă unei societăți: limba, cultura, tradițiile, valorile. Influențele contextului social global asupra instituțiilor de învățământ cuprind, în cea mai mare parte, elementele comune privind scopurile, conținuturile, modurile de organizare, cadrul juridic și alte elemente date prin integrarea instituțiilor într-un sistem de învățământ organizat, în diferite forme, la nivelul sistemului social statal (național).

Cea mai directă formă de manifestare a contextului social este însă *comunitatea imediată*, locală și zonală, în care și pentru care instituția de învățământ funcționează. Chiar și pentru instituțiile de învățământ cu o arie de cuprindere mai largă, cum sunt universitățile sau unele grupuri școlare profesionale, comunitatea locală rămâne un context de mare importanță. Nu numai că, pentru majoritatea școlilor, comunitatea locală și zonală este principalul „furnizor" de elevi, dar este și instanța socială cu rolul cel mai direct în constituirea *câmpului de așteptări* cărora instituția de învățământ trebuie să le răspundă. Mai mult decât contextul social global, contextul social comunitar se manifestă ca societate civilă, capabilă să-și susțină interesele nu numai pe cale instituțională oficială, dar și în mod nonformal, prin presiune socială directă asupra instituției de învățământ. Pe de altă parte, comunitatea socială imediată este direct accesibilă și influențelor exercitate de instituția de învățământ, așa încât, la un moment dat, acțiunea comunității este nu numai un factor, dar și o consecință a activității școlii.

Practic, analiza contextului social vizează caracteristicile mediului social al comunității (urban sau rural), aspectele privind gradul de cultură, nivelul studiilor și profesiunile dominante ale populației ce alcătuiește comunitatea. O componentă importantă a contextului social o constituie *reprezentările sociale*, mentalitățile și atitudinile privind educația copiilor, valoarea studiilor și a profesiunilor, dar și reprezentările privind misiunea școlii în comunitate. Totodată, contextul social acționează și prin componenta sa *demografică*: ritmul creșterii demografice, structura pe vârste a populației, nupțialitatea, tipurile de familii, structura ocupațională a populației.

4. **Contextul tehnologic**, strâns legat de cel economic, este dat de ansamblul echipamentelor și tehnologiilor care pot exercita o anumită influență asupra procesului de învățământ și asupra activității școlii la nivel instituțional. Contextul tehnologic are două componente interdependente: o componentă *fizică*, materială, constând în echipamente, aparate, instrumente, surse energetice, materiale consumabile etc. și o componentă propriu-zis *tehnologică*, constând în procesările (metode, tehnici, procedee) implicate în producerea de bunuri, de servicii și de informații. Analiza contextului tehnologic se impune tot mai mult ca urmare a interdependențelor crescânde între învățământ și tehnologie, atât sub raportul finalităților (învățământul trebuie să formeze competențe pentru dezvoltarea tehnologiilor avansate), cât și sub aspectul condițiilor de desfășurare (tehnologia poate aduce un spor substanțial de calitate și eficiență procesului de învățământ).

În prezent, forma cea mai importantă a contextului tehnologic – cu referire la contextul instituțiilor de învățământ – este *tehnologia informatică*, cu implicațiile sale în tehnologia comunicațiilor și în procesarea computațională a informației. Se poate afirma că în prezent dotarea cu calculatoare, accesul la INTERNET și la alte rețele de comunicare de tipul bibliotecilor virtuale, inclusiv la rețele configurate inter și intra instituțional, sunt decisive pentru dezvoltarea instituțiilor de învățământ.

Desigur, contextul tehnologic are și alte dimensiuni. El își pune amprenta pe caracterul dotărilor tehnico-materiale ale școlii (de la nivelul echipamentelor complexe până la nivelul calității manualelor și rechizitelor), în funcție de care școlile pot fi avansate sau rămase în urmă. Pentru instituțiile care profesionalizează (universitățile, grupurile școlare profesionale), contextul tehnologic influențează structura programelor de studii, calitatea procesului de învățământ și, desigur, calitatea absolvenților.

Cele două axe de analiză a contextului – pe orizonturi contextuale și pe domenii ale contextului – nu sunt separate una de cealaltă, ci se intersectează, generând tipuri combinate de contexte. Fiecare dintre domeniile de analiză a contextului (politic, economic, social și tehnologic) dobândește particularități distinctive pe plan național, regional sau local. Contextul politic local nu este întotdeauna o reflectare fidelă a contextului politic global, enunțuri similare fiind justificate și pentru contextele economic, social și tehnologic. De aceea, în final, analiza contextului trebuie să fie o *analiză complexă* care să combine analiza pe orizonturi contextuale cu analiza pe domenii ale contextului. Ca o ilustrare a acestui mod de analiza prezentăm o aplicație a analizei PEST la situația unui grup școlar profesional (vezi tabelul nr. 9.3), propusă de prof. **Cristina**

Viorica Oargă ca parte a unei lucrări practice privind planificarea strategică instituţională (lucrare elaborată în cadrul programului de masterat în Management educaţional de la Universitatea din Alba Iulia).

Tabelul nr. 9.3 Analiza PEST aplicată pe cazul unui grup şcolar profesional

Domeniile analizei PEST	Niveluri de analiză a contextului		
	Contextul naţional	Contextul regional	Contextul local
Contextul politic	– Programele guvernamentale nu au conţinut până acum obiective concrete legate de învăţământ. – Sfera politicului a rămas în afara conţinutului reformei. – Şcolile au dobândit autonomie în a decide asupra parcursurilor şcolare şi asupra curriculum-ului. – Opţiunile dominante se referă la caracterul practic-aplicativ al programelor, concordanţa cu cerinţele europene.	– Sistemul de învăţământ profesional începe să fie reglat de piaţa forţei de muncă. –Adresabilitatea unităţii şcolare depăşeşte sfera judeţeană, spre cea regională, dar nu atinge nivelul naţional. - Contextul regional rămâne ancorat în organizarea pe judeţe învecinate şi mai puţin pe regiuni propriu-zise.	Şcoala începe o politică proprie la nivelul curricular, la cel al resurselor şi al finanţării. – Se manifestă descentralizarea ca delegare de autoritate. – Autonomia în plan local sporeşte răspunderea şcolilor, fără o creştere substanţială a sprijinului autorităţilor.
Contextul economic	– Resursele financiare ale sistemului de învăţământ sunt orientate în principal spre urban şi spre zonele defavorizate. – Nu este de aşteptat o creştere substanţială a finanţării învăţământului, raportată la procentul real alocat din PIB. – Evoluţia economiei este încă incertă, nu se pot emite prognoze sigure privind cererea de calificări pe piaţa muncii.	– Se prevede o expansiune economică pentru domeniile prioritare ale regiunii. – Depăşirea limitelor locale şi judeţene permite extinderea pieţei pe care calificările oferite de şcoală sunt cerute.	– Pe plan local, societăţile comerciale asigură locuri de muncă în special pentru ramurile din industria uşoară şi ceramica fină. - Este de aşteptat o extindere a cererii pentru profesiunile din sfera serviciilor.

Contextul social	– Scăderea generală a populaţiei şcolare, determinată în principal demografic, dar şi de starea economiei şi de politicile şcolare practicate până în prezent. – Diminuarea populaţiei şcolare din învăţământul profesional datorită orientării prioritare spre învăţământul liceal teoretic. – Orientarea crescândă a absolvenţilor de liceu spre universităţi.	– Apare fenomenul de abandon şcolar zonal şi sectorial, datorat sărăciei şi lipsei motivaţiei pentru studii. – Există inegalităţi destul de importante între oferta de şcolarizare pe plan regional, ceea ce poate constitui o oportunitate pentru grupurile şcolare, profesionale care şcolarizează în specializări cerute la nivelul regiunii.	– Creşterea abandonului şcolar local datorită imposibilităţii de a face naveta (sărăcie, lipsa mijloacelor de transport în comun). – Crearea condiţiilor pentru şcolarizarea populaţiei defavorizate poate fi o oportunitate pentru dezvoltarea şcoliilor profesionale şi a liceelor specializate.
Contextul tehnologic	– Dezvoltarea tehnologică favorizează tehnologiile de vârf şi cele implicate în dezvoltarea serviciilor informatice şi de comunicare. - Sunt promovate programe de dotare a şcolilor cu calculatoare. – Generalizarea accesului la INTERNET facilitează globalizarea, depăşirea graniţelor locale şi regionale.	– Contextul regional nu are, deocamdată, o influenţă prea mare în ceea ce priveşte susţinerea specială a învăţământului în procurarea echipamentelor pentru tehnologiile de vârf.	– Politica generală de dotare cu calculatoare nu se regăseşte în mod egal pe plan local, ceea ce face ca multe unităţi şcolare să rămână în urmă sub raport tehnologic şi comunicaţional. – Posibilităţile locale de sprijinire a şcolilor pentru dotări cu tehnologii moderne sunt încă reduse.

9.2.4. Planul strategic instituțional. Structură orientativă

Planul strategic instituțional sintetizează și finalizează, în fapt, rezultatele diferitelor tehnici de analiză prezentate în cursul prezentei lucrări, adaptate, desigur, la particularitățile fiecărei instituții de învățământ. Totodată, fiind principalul instrument al managementului strategic instituțional, planul reflectă, prin structura și conținuturile sale, și *opțiunile* conducerii școlii, ale echipei manageriale și ale corpului profesoral. De aceea, planul nu este (nu trebuie să fie) o transpunere liniară a unor analize, ci și rezultatul unor interpretări, al unor metaanalize și, în cele din urmă, al unei *filosofii* manageriale care imprimă o identitate distinctă instituției de învățământ. Din această perspectivă, nu ne propunem să oferim o schemă completă și universal valabilă a unui plan strategic „model“, ci doar o structură orientativă care poate fi luată ca punct de plecare în elaborarea unui plan strategic, nu prin preluarea ei ca atare, ci prin adaptarea la particularitățile instituției de învățământ.

PLAN STRATEGIC INSTITUȚIONAL

Structură orientativă

1. INTRODUCERE

1.1. Cadrul juridic și instituțional

Se prezintă cadrul juridic (legile, alte acte normative pe plan central sau local) al funcționării instituției. Se precizează tipul instituției de învățământ, locul ei în sistemul de învățământ (liceu, școală generală, grup școlar etc.). Foarte succint se prezintă și structura de bază a instituției: număr de clase, specializări, profile, niveluri, precum și structura de conducere (directori, directori adjuncți, administratori ș.a.). Dacă este cazul, se precizează filialele, eventualele răspunderi privind coordonarea la nivel de comună, școli în subordine etc.

1.2. Evoluția instituției (unității) școlare. Scurtă prezentare

Se prezintă un scurt istoric al școlii (anul înființării, principalele etape semnificative în evoluția școlii, momente deosebite, eventuale transformări, creșteri, descreșteri ș.a.).

2. MISIUNEA ȘI OBIECTIVELE INSTITUȚIEI

2.1. Misiunea școlii

Misiunea definește scopurile fundamentale și caracteristicile distinctive care descriu esențial personalitatea instituției de învățământ. Misiunea este expresia recunoașterii sociale a rolului instituției școlare, în baza căreia instituția este organizată și finanțată. Misiunea nu este însă rezultatul unei impuneri din exterior, ci expresia unei asumări conștiente și deliberate din partea conducerii și a comunității pedagogice a școlii. Misiunea școlii trebuie să acopere, de regulă, pe trei componente:

- *o componentă generală*, care rezultă din locul și rolul școlii în cadrul sistemului de învățământ, componentă care este, în bună măsură, comună pentru toate instituțiile care școlarizează la același nivel, în același profil, dar care nu exclude anumite elemente de diferențiere asumate de fiecare școală;
- *o componentă locală*, contextuală, asumată în cadrul raporturilor cu comunitatea socială locală, care exprimă opțiunile școlii de a se pune în serviciul direct al comunității, în primul rând pe plan educațional, dar și pe plan cultural, științific, social;
- *o componentă pedagogică*, educațională, care sintetizează opțiunea principală a școlii privind procesul de învățământ, în funcție de nevoile și cerințele specifice ale elevilor, ale familiilor, ale mediului social imediat.

Misiunea poate cuprinde și alte aspecte care rezultă din caracteristicile distinctive pe care școala dorește să le dezvolte (în plan profesional, științific, cultural) spre a-și contura mai bine o personalitate distinctă.

2.2. Obiectivele instituţiei

Acestea reprezintă transpunerea în termeni mai concreţi şi mai „operaţionali" a misiunii.pe principalele domenii de activitate sau, după caz, pe principalele componente sau structuri ale instituţiei. Atenţie!: nu este vorba despre obiective educaţionale (operaţionale) în sensul strict al termenului, ci despre *obiective manageriale* (ale conducerii, ale catedrelor de specialitate). Cu titlu orientativ, obiectivele ar putea fi formulate astfel:

- asigurarea nivelului ridicat de pregătire a elevilor, diminuarea mediocrităţii şi a eşecului şcolar, asigurarea egalităţii de şanse privind promovarea elevilor pe treptele superioare de învăţământ, accentuarea caracterului aplicativ al formării în vederea integrării optime a absolvenţilor pe piaţa calificărilor etc.;
- consolidarea şi dezvoltarea corpului profesoral al şcolii, perfecţionarea ştiinţifică şi pedagogică a cadrelor didactice, promovarea tinerilor etc.;
- diversificarea ofertei educaţionale a şcolii, prin specializări noi, cursuri (consultaţii, cercuri) de limbi străine, informatică sau în domeniul cultural artistic, în cel sportiv etc.;
- dezvoltarea activităţii metodice şi de cercetare ştiinţifică a cadrelor didactice;
- ameliorarea condiţiilor de studiu, amenajarea modernă a spaţiilor de învăţământ, dotarea cabinetelor şi laboratoarelor, îmbunătăţirea serviciilor sociale pentru elevi şi cadre didactice etc.;
- promovarea managementului calităţii în conducere, dar şi la nivelul procesului de învăţământ, al activităţii de cercetare şi perfecţionare etc.;
- extinderea, diversificarea relaţiilor de coperare cu alte şcoli, cu instituţii de cultură, inclusiv pe plan internaţional, dacă este posibil;
- motivarea elevilor şi profesorilor pentru a contribui la creşterea prestigiului şi la promovarea imaginii instituţiei şcolare.

2.3. Reperele strategiei instituţionale

Reperele strategiei instituţionale sau ale strategiei de dezvoltare au rolul de a ghida activitatea instituţiei în principalele domenii. Ele rezultă din obiective, fiind un gen de „operaţionalizare" a acestora. Principalele repere ar trebui enunţate în următoarele domenii:

- în domeniul învăţământului;
- în domeniul activităţii metodice şi de cercetare ştiinţifică;
- în domeniul managementului instituţional (al conducerii şcolii);
- în domeniul managementului resurselor umane;
- în domeniul infrastructurii;
- în domeniul finanţării;
- în domeniul activităţii extraşcolare (din afara procesului de învăţământ);
- în domeniul informaţiei.

3. RESURSELE UMANE

3.1. Elevii

Se prezintă principalele date și direcții de acțiune, sub aspect cantitativ și calitativ, privind elevii. Cu titlu orientativ, recomandăm următoarele subtitluri la acest capitol:

- situația actuală și prognoza privind fluxurile de elevi, cu referire la factorul demografic, transferuri, intrările și ieșirile de elevi prin admitere și absolvire etc.;
- politica privind fluxurile de elevi, cu referire la modalitățile de atragere sau de menținere a elevilor, de reducere a pierderilor etc.;
- situația actuală și prognoza privind evoluția calitativă a fluxurilor de elevi, cu referire la nivelul de pregătire, diminuarea eșecului școlar, participarea la concursuri școlare etc.;
- programe speciale de pregătire a elevilor, în ambele sensuri (pentru cei dotați, pentru cei cu dificultăți).

3.2. Profesorii

Se prezintă principalele date și direcții de acțiune privind cadrele didactice, în cadrul unor subtitluri cum sunt:

- situația actuală și prognoza privind personalul didactic sub aspecte cum sunt: numărul de profesori și numărul de posturi didactice, compoziția pe vârste și pe grade didactice, raportul calificați/necalificați, acoperirea posturilor cu cadre didactice de specialitate, situația navetiștilor;
- politica în materie de evaluare, perfecționare și promovare a personalului didactic, aplicarea mijloacelor de motivare și stimulare a personalului;
- politica de atragere sau/și menținere a personalului didactic de înaltă competență (servicii sociale, salarizare etc.).

3.3. Personalul tehnico-administrativ și de servicii

4. CURRICULUM-UL ȘI TEHNOLOGIA DIDACTICĂ

4.1. Obiective și priorități curriculare

Obiectivele și prioritățile decurg din misiunea instituției de învățământ. Întrebările la care ar trebui să se răspundă sunt: *ce ne propunem? ce așteaptă comunitatea de la noi (de la școală)? ce trebuie să realizăm ? ce se poate realiza?* Iar răspunsurile ar putea fi, în funcție de context: să diminuăm eșecul școlar, să obținem performanțe înalte cu elevii, să garantăm succesul elevilor în evoluția școlară sau/și profesională (admiterea în liceu, în facultate, inserția socio-profesională), să reducem neșcolarizarea, să compensăm carențele sau dificultățile educative ale familiilor sau mediului social, să diferențiem studiile pe anumite direcții etc.

4.2. Organizarea rațională a programelor de studii (a procesului de învățământ)

Se precizează aspecte cum sunt:
- organizarea rațională a timpului de învățare;
- criteriile de întocmire a orarelor;
- organizarea activităților didactice suplimentare.

4.3. Tehnologia educațională (didactică)

Se enunță direcțiile principale în materie de strategii de predare și învățare, care, orientativ, s-ar putea referi la:
- promovarea unei metodologii didactice active, participative;
- diferențierea predării în funcție de capacitățile și motivațiile elevilor;
- diversificarea modalităților de organizare a procesului de învățământ (frontală, grupală, individuală);
- accentuarea caracterului practic-aplicativ al învățării, îmbinarea procesului de învățământ cu practica sau cu cercetarea;
- perfecționarea metodelor de evaluare, îmbinarea tipurilor de evaluare (inițială, continuă, finală, formativă-sumativă etc.);
- elaborarea mijloacelor de învățământ și a materialului didactic;
- extinderea activităților desfășurate în cabinete, laboratoare, în ateliere sau prin practică „în producție", pe teren etc.;
- valorificarea modalităților nonformale de educație (cercuri de elevi, colaborare cu cluburile elevilor, sesiuni științifice ale elevilor etc.).

5. ACTIVITATEA PEDAGOGICĂ ȘI ȘTIINȚIFICĂ

5.1. Obiective și priorități

Se stabilesc obiectivele, domeniile și temele prioritare ale activității metodice, de perfecționare și ale cercetării științifice.

5.2. Organizarea activității metodico-pedagogice, cu referire la:

- organizarea catedrelor și a colectivelor (comisiilor) metodice;
- modalitățile de desfășurare a activităților de perfecționare;
- participarea la activitățile (consfătuiri, conferințe) organizate la diferite niveluri (local, județean, național).

5.3. Cercetarea științifică, cu referire la:

- temele prioritare ale cercetării;
- organizarea activității de cercetare științifică a cadrelor didactice (colective sau echipe de cercetare);
- acțiunile de promovare și valorificare a cercetării științifice a cadrelor didactice (sesiuni de comunicări, reviste științifice, volume de studii etc.).

6. FINANȚAREA. GESTIONAREA BAZEI MATERIALE

6.1. Proiecția bugetară

Se estimează veniturile și cheltuielile. Se menționează eventualele surse suplimentare de venituri (altele decât cele de la bugetul de stat). Se preconizează măsurile de creștere a eficienței folosirii resurselor financiare, de reducere a cheltuielilor și de echilibrare cât mai bună a veniturilor și cheltuielilor.

6.2. Baza materială, cu referire la:

- spațiile de învățământ (extindere, starea fizică, necesități de amenajare etc.);
- starea generală a clădirii (clădirilor) școlii, nevoile de reparații, reamenajări etc.;
- situația cabinetelor și laboratoarelor (dotări), necesitatea dezvoltării acestora;
- modalități și mijloace de realizare a obiectivelor de investiții, reparații, amenajări etc.

7. MANAGEMENTUL INSTITUȚIONAL

7.1. Obiectivele și prioritățile conducerii școlii

Obiectivele și prioritățile conducerii trebuie să fie o transpunere în planul organizării și acțiunii manageriale a obiectivelor și prorităților din cadrul tuturor celorlalte componente ale planului strategic.

7.2. Structurile de conducere:

- denumirea fiecărei structuri de conducere (consiliul de administrație, comisii etc.);
- delegarea responsabilităților și sarcinilor pe structuri și în interiorul structurilor;
- modul de funcționare a structurilor de conducere (organizarea ședințelor, luarea deciziilor, comunicarea și urmărirea realizării deciziilor etc.)

7.3. Managementul calității:

Se prezintă măsurile de asigurare a calității pe principalele domenii:

- procesul de învățământ și tehnologia didactică
- activitatea pedagogicăși științifică
- perfecționarea și promovarea personalului didactic și administrativ;
- infrastructura și baza materială;
- finanțarea;
- conducerea școlii.

Se precizează, de asemenea, responsabilitățile managementului calității pe structuri de conducere și persoane.

BIBLIOGRAFIE

1. ABRECHT, ROLAND: *L'évaluation formative, une analyse critique*, De Boeck Université, Bruxelles, 1991.
2. ADAMS, AVRIL V.; MIDDLETON, JOHN; ZIDERMAN, ADRIAN: *Un document de politică generală a Băncii mondiale privind învățământul tehnic și pregătirea profesională*, în rev. *Perspective*, vol. XXII, nr. 2, 1992 (82), UNESCO.
3. AGABRIAN, MIRCEA: *Autopercepția unei noi condiții studențești: învățământul la distanță. O cercetare calitativistă*, Editura NAPOCA STAR, Cluj Napoca, 2002.
4. ANTONESEI, LIVIU: *O introducere în pedagogie. Dimensiunile axiologice și transdisciplinare ale educației*, Editura POLIROM, Iași, 2002.
5. AUSUBEL, DAVID P.; ROBINSON, FLOYD G.: *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică* (trad.), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
6. BALAMURALIKRISHNA, RADHA and DUGGER, JOHN C. (Iowa State University): *SWOT Analysis: a Management Tool for Initiating New Programs in Vocational Schools*, http://borg.lib.vt.edu/ejournals/JVTE/v12n1/Balamuralikrishna.html., 22.12.1999.
7. BECKER, GARY S.: *Capitalul uman. O analiză teoretică și empirică cu referire specială la educație* (trad.), Editura ALL, București, 1997.
8. BECKER, GARY S.: *Comportamentul uman; o abordare economică* (trad.), Editura ALL, București, 1994.
9. BEDARIDA, CATHERINE: *Des „managers" pour évaluer les enseignants*, în rev. *Le Monde de l'Éducation*, nr. 205, Juin, 1993.
10. BELANGER, PAUL: *Educația adulților în țările industrializate*, în rev. *Perspective*, vol. XXI, nr. 4, 1991 (80), UNESCO.
11. BERNSTEIN, BASIL: *Studii de sociologie a educației* (trad.), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.
12. BETBEDER, MARIE-CLAUDE: *La grande mutation des lycées professionnels*, în rev. *Le Monde de l'Éducation*, nr. 148, Avril, 1988.
13. BIVOLARU, ADRIAN; LEMENI, GABRIELA; MIH, VIOREL: *Supraîncărcarea școlară – aspecte și consecințe*, în revista *Cogniție, Creier, Comportament*, editată de Asociația de Științe Cognitive din România, vol.I, nr. 3, septembrie 1997.

14. **BÎRZEA, CEZAR**: *Arta și știința educației*, Ediția a II-a, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București, 1998.
15. **BLOCK, CLIFFORD H.**: *Ce este tehnologia educațională?* (trad.), în *Caiete de pedagogie modernă*, vol. 6, *Probleme de tehnologie didactică*, coord. Eugen P. Noveanu, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
16. **BORSTEL, VON FEDERICO**: *Cadrul teoretic pentru o educație care să integreze activitatea productivă* (trad.), în rev. *Perspective*, vol.XXII, nr. 3, 1992(83), UNESCO.
17. **BOTKIN, JAMES W.: ELMANDJIRA, MAHDI; MALIȚA MIRCEA**: *Orizontul fără limite al învățării. Lichidarea decalajului uman*, Editura Politică, București, 1981.
18. **BOUDON, RAYMOND**: *Texte sociologice alese* (trad.), Editura „Humanitas", București, 1990.
19. **BOURDIEU, PIERRE; PASSERON, JEAN C.**: *Învățământ și reproducție socială* (trad.), în vol. *Sociologia educației și învățământului. Antologie de texte contemporane de peste hotare*, sub red. Fred Mahler, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
20. **BRĂTIANU, CONSTANTIN; LEFTER, VIOREL**: *Management strategic universitar*, Editura RAO, București, 2001.
21. **BRĂTIANU, CONSTANTIN; CIUCĂ, ION**: *Planul strategic instituțional*, Editura ALTERNATIVE, București, 1999.
22. **BREHM, SHARON S.; KASSIN, SAUL M.**: *Social Psychology*, Houghton Mifflin Company, Boston, 1990.
23. **BRUNER, JEROME S.**: *Pentru o teorie a instruirii* (trad.), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970.
24. **BURLOIU, PETRE**: *Managementul resurselor umane. Tratare globală interdisciplinară*, Editura LUMINA LEX, București, 1997.
25. **BURNETT, M.F.; McCRACKEN, J.D.**: *Characteristics, Procedures and Results of Two Job Analysis Techniques*, in *Journal of Vocational Education Research* 7, no. 3/1982.
26. **CASTRO, CLAUDIO DE MOURA**: *Politicile formative la Banca Mondială: restabilirea ordinii* (trad.), în rev. *Perspective*, vol.XXII, nr. 2, 1992(82), UNESCO.
27. **CERGHIT, IOAN**: *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, Editura ARAMIS, București, 2002.
28. **CEAUȘU, IULIAN**: *Enciclopedia Managerială*, Editura ATTR, f.a.
29. **CHARLIER, EVELYNE**: *Planifier un cours c'est prendre des decisions*, De Boeck Universite, Bruxelles, 1989.
30. **CHIȘ, VASILE**: *Sisteme educaționale contemporane: structură, conducere și paradigme ale reformei*, în vol. *Studii de pedagogie aplicată*, coordonatori: M.Ionescu, I.Radu, D.Salade, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2000.
31. **CHURCH, R.; BROADBENT, H.**: *Alternative reprezentations of time, number and rate*, in *Cognition*, 37, 55-81, 1990.

32. COATES, CHARLES: *Managerul total* (trad.), Editura TEORA, București, 1997.
33. COSTER, SYLVAIN DE; MOTYAT, FERNAND (Belgia): *Statutul familial și randamentul școlar*, în vol. *Sociologia educației și învățământului. Antologie de texte contemporane de peste hotare*, sub red. Fred Mahler, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
34. CREȚU, CARMEN: *Conținuturile procesului de învățământ, componentă a curriculum-ului*, în vol. *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice. Curs elaborat în tehnologia învățământului deschis la distanță*, Editura POLIROM, Iași, 1998.
35. CRISTEA, S.: *Dicționar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera-Litera Internațional, Chișinău-București, 2000.
36. CRISTEA, SORIN: *Pedagogie generală. Managementul educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996.
37. CRIȘAN, A.(coordonator): *Curriculum și dezvoltare curriculară în contextul reformei învățământului. Politici curriculare de perspectivă*, Ministerul Educației Naționale, Consiliul Național pentru Curriculum, București, 1998.
38. CROISSANDEAU, JEAN-MICHEL; GARIN, CHRISTINE; LABE, MARIE-YVES: *BAC-Les résultats de Lycées (Dossier), Comment évaluer un établissement?*, în rev. *Le Monde de l'Éducation*, nr. 103, Mars, 1994.
39. * * * *CURRICULUM NAȚIONAL, Programe școlare pentru învățământul primar*, Ministerul Educației Naționale, Consiliul Național pentru Curriculum, București, 1998.
40. * * * *CURRICULUM NAȚIONAL pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință*, Ministerul Educației Naționale, Consiliul Național pentru Curriculum, București, 1998.
41. * * * *CURRICULUM NAȚIONAL, Programe școlare, Seria Liceu*, Ministerul Educației Naționale, Consiliul Național pentru Curriculum, București, 2000.
42. DAVE, R.H. (sub red.): *Fundamentele educației permanente* (trad.), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1991.
43. DAVIDOFF, LINDA L.: *Introduction to Psychology*, Third Edition, Mc Graw-Hill Book Company (USA), 1987.
44. DAVIDOV, V.V.; ZINCENKO, V.P.: *Cultură, educație, mentalitate*, în rev. *Perspective*, Vol. XXI, nr. 1, 1991 (77), UNESCO.
45. DAVIES, IVOR K.: *Natura tehnologiei educaționale* (trad.), în *Caiete de pedagogie modernă*, vol. 6, *Probleme de tehnologie didactică*, coord. Eugen P. Noveanu, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
46. DE'ATH, COLIN: *Fundamentele antropologice și ecologice ale educației permanente*, în vol. *Fundamentele educației permanente*, sub red. R. H. Dave, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1991.
47. DE CECCO, JOHN P.: *Obiectivele instrucționale*(trad.), în vol. *Caiete de pedagogie modernă*, vol.6, *Probleme de tehnologie didactică*, coord. Eugen P. Noveanu, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.

48. DE LANDSHEERE, G.: *Istoria universală a pedagogiei experimentale*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.

49. DE LANDSHEERE, VIVIANE; DE LANDSHEERE, GILBERT: *Definirea obiectivelor educației* (trad.), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.

50. DE LANDSHEERE, G.: *Evaluarea continuă a elevilor și examenele. Manual de docimologie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975.

51. DEMENT, W.; KLEITMAN, N.: *The relation of eye-movements during sleep to dream activity; an objective method for the study od dreaming*, in *Journal of Experimental Psychology*, 53 (5), 339, 1957.

52. DEMENT, W.: *Some Must Watch While Some Must Sleep*, Stanford Alumni Association, 1972.

53. DEWEY, JOHN: *Trei scrieri despre educație* (trad.), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.

54. DEWEY, JOHN: *Fundamente pentru o știință a educației*, (trad), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1992.

55. D'HAINAUT, L (coordonator): *Programe de învățământ și educație permanentă* (trad.), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.

56. D'HAINAUT, L.; LAWTON, D.: *Sursele unei reforme a conținuturilor axate pe educația permanentă*, în vol. *Programe de învățământ și educație permanentă*, coord. L. D'HAINAUT, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.

57. * * **Dicționar de economie politică*, Editura Politică, București, 1974.

58. * * **Dicționar de pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.

59. * * **Dicționar de psihologie*, coord., Ursula Șchiopu, Editura BABEL, București, 1997.

60. * * **Dicționar de psihologie socială*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1981.

61. * * **Dicționar de sociologie*, coordonatori Cătălin Zamfir și Lazăr Vlăsceanu, Editura BABEL, București, 1993.

62. DORON, ROLAND; PAROT, FRANÇOISE: *Dicționar de psihologie* (trad.), Editura Humanitas, București, 1999.

63. EASTON, PETER; KLEES, STEVEN: *Educație și economie: alte perspective* (trad.), în rev. *Perspective*, vol. XX, nr. 4, 1990(76), UNESCO.

64. EHRLICH, STEPHANE: *Demain, l'école de chacun?*, în rev. *Science&Vie*, nr.164, Septembre, 1988.

65. EICHELBAUM DE BABINI, ANA MARIA: *Convergența și divergența sistemelor școlare din lumea contemporană*, în Rev. *Perspective*, vol. XXI, nr. 3, 1991 (79), UNESCO.

66. EIDE, KJELL: *Educația și munca: discordanțe și contacte* (trad.), în vol. *A învăța și a munci* (studiu UNESCO), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983.

67. EIDE, KJELL: *Perioada de avânt în cercetarea în domeniul educației în S.U.A.*, în rev. *Perspective*, vol. XX, nr. 1, 1990(73).

68. **EMMERIJ, LOUIS**: *Învăţământ şi muncă: alternanţă şi continuitate*, în vol. *A învăţa şi a munci*, Le point de „Perspective", UNESCO (trad.), Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983.
69. * * **European Credit Transfer System. User's Guide*, C. E."Education, Training and Youth, Erasmus Office, 1995.
70. **FAURE, EDGAR:** *A învăţa să fii*, un raport al UNESCO (trad.), Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974.
71. **FELDMAN, ROBERT S.:** *Social Psychology. Theories, Research and Aplications*, Mc Graw-Hill Book Company, 1985.
72. **FIGARI, GERARD**: *Evaluer: quel referentiel?* De Boeck Universite, Bruxelles, 1994.
73. **FOSTER, PHILIP**: *Un reviriment al Băncii Mondiale în domeniul pregătirii profesionale*, în Rev. *Perspective*, vol. XXII, nr. 2, 1992 (82), UNESCO.
74. **GAGNE, R.M.; BRIGGS, L.J.:** *Principii de design al instruirii* (trad.), Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977.
75. **GAONAC`H, DANIEL; LARIGAUDERIE, PASCALE**: *Memorie şi funcţionare cognitivă. Memoria de lucru*, Editura POLIROM, Iaşi, 2002.
76. **GÉRARD, COURTOIS**: *Les diplomés et le marché du travail*, în rev. *Le Monde de l'éducation*, nr. 103, Mars, 1984.
77. **GIBON, J.; CHURCH, R.; MECK, W.**: *Scalar timing in memory*, in J. Gibbon and L. Allan (eds.), *Annals of the New York Academy of sciences*, vol. 423, *Timing and time perception*, 52-77, New York, 1984.
78. **GIDDENS, ANTHONY**: *Sociologie*, Editura BIC ALL, Bucureşti, 2001.
79. **GIRARD, ALAIN; BASTIDE, HENRI**: *Orientarea şi selecţia şcolară* (trad.), în vol. *Sociologia educaţiei şi învăţământului. Antologie de texte contemporane de peste hotare*, coord. FRED MAHLER, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977.
80. **GIROD, ROGER:** ***Canalizarea şcolară*** (trad.), în vol. *Sociologia educaţiei şi învăţământului. Antologie de texte contemporane de peste hotare*, coord. FRED MAHLER, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977.
81. **GLIGA, LUCIA (coordonator):** *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, MINISTERUL EDUCAŢIEI ŞI CERCETĂRII, Consiliul Naţional pentru Pregătirea Profesorilor, Bucureşti, 2002.
82. **GOLU, PANTELIMON:** *Învăţare şi dezvoltare*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1985.
83. **GOZZER, GIOVANNI**: *Programe şcolare şi probleme sociale* (trad.), în rev. *Perspective*, vol.XX, nr. 1, 1990(73), UNESCO.
84. * * * *Grand Dictionnaire de la psychologie*, LAROUSSE, 1992.
85. **GRUPUL CONSULTATIV PENTRU ÎNVĂŢĂMÂNTUL SUPERIOR ŞI CERCETAREA ŞTIINŢIFICĂ**: *Direcţii ale reformei sistemului de învăţământ superior din România*, Editura Universităţii Bucureşti, 1994.
86. **HALL, EDWARD T.**: *Timpul vorbeşte: discursul său în America*, în vol. *Comunicarea în câmpul social*. Texte alese. Editura EUROCART, Iaşi, 1999.

87. **HAYES, N.; ORRELL, S.**: *Introducere în psihologie*, Editura ALL, București, 1997.
88. **HAYWARD, SHEILA**: *Biopsihologie* (trad.), EDITURA TEHNICĂ, București, 1999.
89. **HORNSTEIN, WALTER**: *Educația în câmpul de tensiune al forțelor sociale* (trad.), în *Sociologia educației și învățământului, Antologie de texte contemporane de peste hotare*, sub red. FRED MAHLER, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
90. **HUBERMAN, A. M.**: *Cum se produc schimbările în educație: Contribuție la studiul inovației* (trad.), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.
91. **HUSEN, TORSTEN**: *Structura socială, școala și aptitudinile* (trad.), în *Sociologia educației și învățământului, Antologie de texte contemporane de peste hotare*, sub red. FRED MAHLER, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
92. **ILUȚ, PETRU**: *Abordarea calitativă a socioumanului; concepte și metode*, Polirom, Iași, 1997.
93. **IUCU, ROMIȚĂ; PĂCURARI, OTILIA**: *Formare inițială și continuă; introducerea sistemului de credite transferabile: evoluții și perspective*, Centrul Educația 2000+, Editura HUMANITAS EDUCAȚIONAL, București, 2001.
94. **IONEL, VIOREL**: *Pedagogia situațiilor educative*, Editura POLIROM, Iași, 2002.
95. **IONESCU, ION I.**: *Sociologia școlii. Politici, practici și actori ai educației școlare*, Editura POLIROM, Iași, 1997.
96. **IOSIFESCU, ȘERBAN**: *Elemente de management strategic și proiectare – pentru școlile pilot*, Editura CORINT, București, 2000.
97. **JOIȚA, ELENA**: *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*, Editura POLIROM, Iași, 2002.
98. **JOIȚA, ELENA**: *Management educațional. Profesorul-manager: roluri și metodologie*, Editura POLIROM, Iași, 2000.
99. **KENNETH-RICHMOND, W.**: *Ce semnifică termenul de tehnologie educațională?* (trad.), în Caiete de pedagogie modernă, vol. 6, *Probleme de tehnologie didactică*, coord. EUGEN P. NOVEANU, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
100. **KRASNASESCHI, V.L.** (coordonator): *Evaluarea sistemelor și a proceselor educaționale*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976.
101. **LANGOUET, GABRIEL**: *L'ecole française evolue; mais l'insertion sociale devient de plus en plus difficile*, în *Revue Française de Pedagogie*, nr. 137/2001.
102. **LAWTON, D.**: *Evaluarea conținutului unui curriculum* (trad.), în vol. *Programe de învățământ și educație permanentă*, coord. L.D'HAINAUT, Editura Didactica și Pedagogică, București, 1981.
103. **LEBRUN, NICOLE ; BERTHELOT, SERGE**: *Plan pedagogique. Une demarche systematique de planification de l'enseignement*, De Boeck Universite, Les Editions Nouvelles, Ottawa, 1994.

104. LERNER, RICHARD M.; HULTSCH, DAVID F.: *Human Development. A Life-Span Perspective*, Mc Graw-Hill Book Company(U.S.A.), 1983.
105. LISIEVICI, PETRU: *Calitatea învăţământului. Cadru conceptual, evaluare şi dezvoltare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1997.
106. LISIEVICI, PETRU: *Evaluarea în învăţământ. Teorie, practică, instrumente*, Editura ARAMIS, Bucureşti, 2002.
107. MAC DONALD-ROSS, MICHAEL: *Obiectivele comportamentale şi structurarea cunoştinţelor* (trad.), în *Caiete de pedagogie modernă*, vol. 6, *Probleme de tehnologie didactică*, coord. EUGEN P. NOVEANU, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977.
108. MARINESCU, COSMIN: *Educaţia: perspectivă economică*, Editura Economică, Bucureşti, 2001.
109. MEDA, JOANNA: *Evaluer les logiciels de formation (47 fiches-outils)*, Les Editions d'Organisation, Service promotion, Paris, 1990.
110. * * * MINISTERUL EDUCAŢIEI ŞI CERCETĂRII, Consiliul Naţional pentru Pregătirea Profesorilor: *Managementul proiectului. Ghid pentru formatori şi cadre didactice*, Bucureşti, 2001.
111. * * * MINISTERUL EDUCAŢIEI NAŢIONALE, Unitatea de Administrare a Programului PHARE „UNIVERSITAS 2000": *Ghid al managementului universitar*, Editura ALTERNATIVE, Bucureşti, 1998.
112. * * * MINISTERUL EDUCAŢIEI NAŢIONALE: *Dezvoltarea educaţiei permanente în România*, Consiliul Naţional de Finanţare a Învăţământului Superior, Editura Alternative, Bucureşti, 1998.
113. MICLEA, MIRCEA: *Psihologie cognitivă. Modele teoretico-experimentale*, Editura POLIROM, Iaşi, 1999.
114. MIROIU, ADRIAN (coordonator): *Învăţământul românesc azi. Studiu de diagnoză*, Editura POLIROM, Iaşi, 1998.
115. MITCHELL, DAVID P.: *Natura sacră a obiectivelor comportamentale* (trad.), în *Caiete de pedagogie modernă*, vol. 6, *Probleme de tehnologie didactică*, coord. EUGEN P. NOVEANU, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977.
116. MONKS, F. J.; HENDRIKS, A.F.: *Învăţare socială, dezvoltare socială* (trad.), în vol. *Sociologia educaţiei şi învăţământului. Antologie de texte contemporane de peste hotare*, coord. FRED MAHLER, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977.
117. MOSCOVICI, SERGE: *Fenomenul reprezentărilor sociale*, în vol. *Psihologia câmpului social. Reprezentările sociale*, coord. A. Neculau, Editura POLIROM, Iaşi, 1997.
118. MUCCHIELLI, ROGER: *Metode active în pedagogia adulţilor*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1982.
119. NAISBITT, JOHN: *Megatendinţe. Zece noi direcţii care ne transformă viaţa* (trad.), Editura politică, Bucureşti, 1989.
120. NECULAU, ADRIAN (coordonator): *Psihologie socială. Aspecte contemporane*, Editura POLIROM, Iaşi, 1996.

121. **NECULAU, ADRIAN** (coordonator): ***Psihologia câmpului social. Reprezentările sociale***, Editura POLIROM, Iași, 1997.
122. **NEGREȚ-DOBRIDOR, ION**: ***Teoria curriculumului***, în vol. *Prelegeri pedagogice*, Editura POLIROM, Iași, 2001.
123. **NICOLESCU, OVIDIU; VERBONCU, ION**: *Management*, Ediția a II-a revizuită și adăugită, Editura Economică, București, 1997.
124. **NICOLESCU, VIOREL**: ***I.E.A. și evaluarea calității învățământului***, în *Revista de Pedagogie*, nr. 1-4/1995.
125. *** * * OCDE, FUNDAȚIA INTERNAȚIONALĂ DE MANAGEMENT**: ***Parteneriatele: cheia pentru crearea de locuri de muncă. Experiențe din țările OCDE***, Editura ALL, București, 1993.
126. **OCHS, R.**: ***Reforma conținutului în perspectiva educației permanente***, și ***Ciclul de bază al educației***, în vol. *Programe de învățământ și educație permanentă*, coord. L. D'HAINAUT, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
127. **ORNSTEIN, R.**: ***The Psychology of Consciousness*** (2nd edition.), Harmondworth, Penguin, 1986.
128. **PAPALIA, DIANE E. and SALLY WENDKOS OLDS**: ***Psychology***, Mc Graw-Hill Book Company (U.S.A.), 1985.
129. **PĂUN, EMIL**: ***Educația și rolul ei în dezvoltarea social-economică***, Editura Didactică și Pedagogica, București, 1974.
130. **PĂUN, EMIL**: ***Sociopedagogie școlară***, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982.
131. **PIAGET, JEAN**: ***Psihologie și pedagogie***, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972.
132. **PIAGET, JEAN**: ***Încotro merge educația?*** (trad.), în *Sociologia educației și învățământului, Antologie de texte contemporane de peste hotare*, sub red. FRED MAHLER, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
133. **PIAGET, JEAN**: ***Judecata morală la copil*** (trad.), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980.
134. **PITARIU, HORIA D.**: ***Managementul resurselor umane. Măsurarea performanțelor profesionale***, Editura „ALL", București, 1994.
135. **PLOMP, TJEERD**: ***Conceptualizarea unui cadru de cercetare comparativă în educație*** (trad.), în rev. *Perspective*, vol. XXII, nr. 3, 1992(83), UNESCO.
136. **POPESCU, VASILE V.**: ***Știința conducerii învățământului***, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973.
137. **POPESCU-NEVEANU, PAUL**: ***Curs de psihologie generală***, vol. I și II, Universitatea București, 1977.
138. **POPOV, V.D.**: ***Cerințele sociale și motivația învățării*** (trad.), în vol. *Sociologia educației și învățământului. Antologie de texte contemporane de peste hotare*, coord. FRED MAHLER, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
139. **PREDA, VASILE**: ***Psihologia cognitivă și învățarea prin rezolvarea de probleme***, în *Revista de Pedagogie*, nr. 8/1989.

140. **RADU, ION:** *Psihologie școlară*, Editura Științifică, București, 1974.
141. **RADU, ION.** (coordonator): *Introducere în psihologia contemporană*, Editura „Sincron", Cluj, 1991.
142. **RADU, ION**: *Strategii metacognitive în procesul învățării la elevi*, în vol. *Studii de pedagogie aplicată*, coordonatori I. Radu, M. Ionescu, D. Salade, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj Napoca, 2002.
143. **RADU, ION; ILUȚ, PETRU; MATEI, LIVIU:** *Psihologie socială*, Editura EXE S.R.L., Cluj-Napoca, 1994.
144. **RADU, ION; MICLEA, M.; MOLDOVAN, O.; NEMEȘ, S.; SZAMOSKOZY, S.:** *Metodologie psihologică și analiza datelor*, Editura „Sincron", Cluj, 1993.
145. **RADU, ION T.**: *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
146. **RADU, ION T.**: *Învățământul diferențiat. Concepții și strategii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.
147. **RADU, NICOLAE:** *Învățare și gândire. Evoluție și sens*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1976.
148. **RADU, NICOLAE:** *Dirijarea comportamentului uman*, Editura „Albatros", București, 1981.
149. * * * Raportul CERI: *Probleme practice în proiectarea sistemelor de învățare* (trad), în *Caiete de pedagogie modernă*, vol. 6, *Probleme de tehnologie didactică*, coordonator EUGEN P. NOVEANU, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
150. **RYAN, KEVIN; COOPER, JAMES M.**: *Those Who Can Teach*, Fifth Edition, Houghton Mifflin Company, Boston, 1988.
151. **SCHAUB, H.; ZENKE, K.G.**: *Dicționar de pedagogie* (trad.), Editura POLIROM, Iași, 2001.
152. **SCHMIDT, WILLIAM H.**: *Analiza Programului de Învățământ în cadrul TIMSS(Third International Matematics and Science Study). Descrierea longitudinală a predării disciplinelor* (trad.), în rev. *Perspective*, vol. XXII, nr. 3, 1992(83), UNESCO.
153. **SCHWARTZ, BERTRAND**: *Probleme și promisiuni ale alternanței*, în vol. *A învăța și a munci*, Le point de „Perspectives", UNESCO (trad.), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983.
154. **SCUTAȘU-COMĂNEANU, IANCU**: *Ceasul biologic – Bicronul*, în rev. *Probleme ale conducerii și deciziei*, INID, nr. 10/1982.
155. **SCUTAȘU-COMĂNEANU, IANCU**: *Valențe interdisciplinare ale cronopsihologiei*, în vol. *Interdisciplinaritatea în știința contemporană*, coord. Ștefan Milcu și Virgil Stancovici, Editura politică, București, 1980.
156. **SCWEBEL, MILTON; MAHER, CHARLESA; FAGLEY, NANCY S.**: *Rolul societății în dezvoltarea funcțiilor cognitive*, în rev. *Perspective*, UNESCO, vol.XX, nr.3, 1990(75).
157. **SINGH, RAJA ROY**: *Schimbarea educației pentru o lume în schimbare*, în rev. *Perspective*, vol. XXII, nr. 1, 1992 (81), UNESCO.

158. **SKUY, MERVYN; MENTIS, MANDIA; DUNN, MARILYN; DUNBACH, FLEUR; MENTIS, MARTENE; ARNOTT, ANGELA:** *Experiența învățării mediate în clasă și în afara acesteia* (trad.), *Programul de Cercetare Cognitivă*, Universitatea din Witwatersrand, Africa De Sud, Editura ASCR (Asociația de Științe Cognitive din România), Cluj-Napoca, 2002.
159. **STĂNCIULESCU, ELISABETA:** *Teorii sociologice ale educației. Producerea eului și construcția sociologiei*, Editura POLIROM, Iași, 1996.
160. **SUCHODOLSKI, B. :** *Educația permanentă. Unele aspecte filozofice*, în vol. *Fundamentele educației permanente*, sub red. R. H. Dave, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1991.
161. **TABACHIU, ANTON; MORARU, ION:** *Tratat de psihologie managerială*, Editura Didactică și Pedagogică, R. A., București, 1997.
162. **TARDIF, JACQUES:** *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Les Editions Logiques, Montreal, Canada, 1992.
163. **TĂNASE GHIȚĂ, PAUL** (coordonator): *Economie*, manual pentru licee, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București, 1998.
164. **TOADER, ALEXANDRU DAN:** *Psihologia schimbării și educația. Polarități și accente ale procesului educațional*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.
165. **TOURAINE, ALAIN:** *Producție, adaptare, reproducție* (trad.), în vol. *Sociologia educației și învățământului. Antologie de texte contemporane de peste hotare*, coord. FRED MAHLER, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
166. **TUIJNMAN, ALBERT:** *Educația recurentă: de la concept, la aplicarea sa în practică*, în rev. *Perspective*, vol. XXI, nr. 1, 1991 (77), UNESCO.
167. **VANDER, ZANDEN; JAMES W.:** *Human Development*, Third Edition, Alfred A. Knopf, New York, 1985.
168. **VASSILIEF, JEAN:** *La pedagogie du projet en formation Jeunes et Adultes*, 3-eme edition, Collection „l'Essentiel“, Chronique Sociale, Lyon, 1991.
169. **VĂIDEANU, G.:** *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București, 1988.
170. **VINOKUR, ANNIE:** *Analiza economică a educației permanente*, în vol. *Fundamentele educației permanente* (trad.), sub red. R. H. Dave, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1991.
171. **VLĂSCEANU, LAZĂR:** *Decizie și inovație în învățământ. Explorări teoretice și empirice privind integrarea învățământului cu cercetarea și producția*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.
172. **VLĂSCEANU, LAZĂR:** *Ieșirea din utopie: premize pentru o opțiune*, în *Revista de cercetări sociale*, nr. 1, mai-iunie, 1994.
173. **VOGLER, JEAN** (coordonator): *Evaluarea în învățământul preuniversitar* (trad.), Editura POLIROM, Iași, 2000.

174. **VOICULESCU, ELISABETA**: *Factorii subiectivi ai evaluării şcolare. Cunoaştere şi control*, Editura ARAMIS, Bucureşti, 2001.

175. **VOICULESCU, FLOREA** : *Credit transferability and dinamics of study in the tramework of university curriculum reform*, in vol. *Perspectives in Higher Education Reform*, vol. 8, ALLIANCE OF UNIVERSITIES FOR DEMOCRACY, Central and East European Centre, The University of Tennessee, 1999.

176. **VOICULESCU, FLOREA**: *L'instruction scolaire – entre la psychologie de l'apprentissage et la technologie didactique*, în *Studia Univ. Babeş-Bolyai, PSYCHOLOGIA-PAEDAGOGIA*, XXXVIII, 1-2, 1993.

177. **VOICULESCU, FLOREA** : *Elaborarea obiectivelor educaţionale. Teorie, Cercetări, Aplicaţii*, Editura „IMAGO", Sibiu, 1995.

178. **VOICULESCU, FLOREA**: *Proiectarea pedagogică în managementul şcolar*, în vol. *Ghidul directorului din instituţiile de educaţie specială şi de protecţie socială a copilului*, editat sub egida D. P. C. – EU/Pfare, Editura BĂLGRAD, Alba Iulia, 1997.

179. **VOICULESCU, FLOREA; ACHIM, MOISE IOAN; STREMŢAN, FILIMON**: *Connections in the Strategy Concerning the Academic Curriculum and the Organization of the Syllabus*, în vol. *Perspectives in Higher Education Reform*, vol.10, editat de ALLIANCE OF UNIVERSITIES FOR DEMOCRACY, Central and East European Center, The University of Tennessee, 2000.

180. **VOICULESCU, FLOREA**: *Analiza resurselor educaţionale ca demers al proiectării pedagogice*, în vol. *Studii de pedagogie (Omagiu profesorului Dumitru Salade)*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2000.

181. **VOICULESCU, FLOREA**: *Ghid metodologic de statistică pentru pedagogie şi psihologie*, Editura NAPOCA-STAR, Cluj Napoca, 2000.

182. **VOICULESCU, FLOREA; ACHIM, MOISE IOAN; STREMŢAN, FILIMON**: *Interaction with the Environment – A Decisive Condition of Modern University Development*, în vol. *Perspectives in Higher Education Reform*, vol.1o, editat de ALLIANCE OF UNIVERSITIES FOR DEMOCRACY, University of Southern Colorado, The Twelfth Conference, Belgrade, Yugoslavia, 2001.

183. **VOICULESCU, FLOREA**: *Proiectarea programelor de formare în profesiuni sociale. O experienţă franco-română mijlocită de CRIPS şi Institutul de dezvoltare socială din Rouen* (Franţa), în rev. „Dialog CRIPS", Centru de Resurse şi Informare în Profesiuni Sociale, Bucureşti, mai 1998.

184. **VOICULESCU, FLOREA** (coordonator): *Program de reformă instituţională*, Universitatea „1 Decembrie 1918", Alba Iulia, Grupul Consultativ pentru Învăţământul Superior şi Cercetarea Ştiinţifică, Bucureşti, 1993.

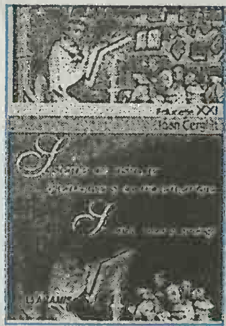
185. **VOICULESCU, FLOREA** (coordonator): *Planul strategic de dezvoltare instituţională. Perioada 1999-2004*, Universitatea „1 Decembrie 1918", Alba Iulia, 1998.

186. **VOICULESCU, FLOREA**: *Guidelines for a Reform and Institutional Development Program in Higher Education*, în vol. „*Perspectives in Higher Education Reform*“, vol. 6, editat de ALLIANCE OF UNIVERSITIES FOR DEMOCRACY, Central and East European Center, The University of Tennessee, 1997.
187. **VOICULESCU, FLOREA; ALDEA, DELIA, VOICULESCU, ELISABETA**: *Pedagogie,* Partea I, Ediția a II-a, Seria *Didactica,* Tipografia Universității „1 Decembrie 1918“ Alba Iulia, 2002.
188. **VOICULESCU, FLOREA; TODOR, IOANA** : ***Raționalizarea gestionării timpului prin sistemul creditării programelor de studii***, în vol. „*Universitatea în Societate. UNISO 2002*“, editat sub egida M. E. C., APART; Universitatea din Craiova, Universitatea din Rouen (Franța), U. M. F. „Iuliu Hațieganu“ din Cluj-Napoca, Drobeta Turnu Severin, 2002.
189. **WEBB, W.B.**: ***Some theories about sleep and their clinical implications***, in Psychiatric Annals, 11, 415-22, 1982.
190. **WITTIG, ARNO F.; WILLIAMS, GURNEY**: ***Psychology, An Introduction***, Mc Graw-Hill Book Company (U.S.A.), 1984.
191. **YERODIA, A.**: ***Pertinența curriculum-ului în raport cu obiectivele și cu mediul socio-cultural*** (trad.), în vol. *Programe de învățământ și educație permanentă*, coord. L. D'HAINAUT, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
192. **ZAMFIR, CĂTĂLIN**: ***Strategii ale dezvoltării sociale(studiu sociologic),*** în colecția *Teorie și metodă în științele sociale*, vol.X, Editura politică, București, 1977.
193. **ZLATE, MIELU**: ***Psihologia mecanismelor cognitive***, Editura POLIROM, Iași, 1999.

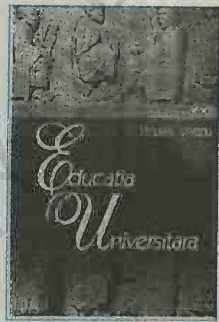
CUPRINS

Partea a doua
ANALIZA ȘI ADMINISTRAREA RESURSELOR EDUCAȚIONALE

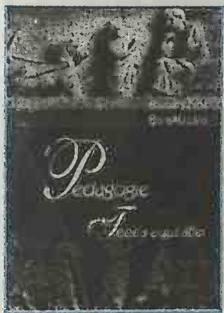
Din colecţia Educaţia XXI



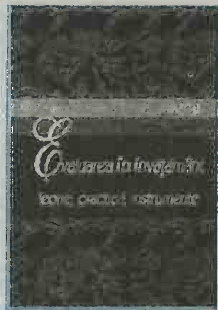
Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii
prof. univ. dr. Ioan Cerghit



Educația universitară
prof. univ. dr. Nicolae Vințanu



Pedagogie. Teoria educației, vol. I și II
prof. univ. dr. Elena Macavei



Evaluarea în învățământ. Teorie, practică, instrumente
conf. univ. dr. Petru Lisievici



Teoria și metateoria acțiunii educative
prof. univ. dr. M.C. Călin



Tratat de pedagogie școlară
prof. univ. dr. Ioan Nicola

Cărţile se găsesc în reţeaua de librării sau se pot comanda
la sediul editurii din B-dul Metalurgiei nr. 32-44,
sector 4, cod 041833, Bucureşti, C.P. 82-38
Tel.: (021) 461.08.10, 461.08.15;
Tel. desfacere: 461.08.08; 416.08.12; 461.08.13; 461.08.16
Fax desfacere: 461.08.09, 461.08.19
E-mail: desfacere@edituraaramis.ro;
www.edituraaramis.ro



Este una dintre cele mai bune şi mai utile lucrări de management educaţional editate la noi în ţară până în prezent. Explicaţia rezultă din faptul că:

■ răspunde cerinţelor reale ale descentralizării şcolare care se înfăptuieşte la ora actuală;

■ are o concepţie unitară, fundamentată ştiinţific pe date foarte recente;

■ focalizează atenţia pe problematica identificării nevoilor autentice ale educaţiei, ale şcolii;

■ iniţiază directorii de şcoli în problema atragerii de resurse financiare suplimentare;

■ propune modalităţi de modelare a atitudinilor şi comportamentelor manageriale, de formare a competenţelor manageriale,

■ este scrisă într-un limbaj accesibil, atractiv şi cu putere de convingere.

Prof. univ. dr. Ioan Cerghit

ISBN 973-679-039-8